



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Bedömningsstödet betydelse för den fortsatta läsundervisningen i åk 1

En intervjustudie

Namn Hanna Carrefors och Runa  
Wieslander  
Program SLP 610



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2017  
Handledare: Viveca Lindberg  
Examinator: Anna-Carin Jonsson  
Kod: VT17-2910-204-SLP610

---

Nyckelord: bedömningsstöd, formativ bedömning, formative assessment, läsinläring, literacy

## Abstract

Syftet med studien var att genom intervjuer undersöka om och i så fall hur fem lärare utvecklar sin läsundervisning på basis av elevernas resultat från det nyligen introducerade bedömningsstödet i årskurs 1. För att besvara detta syfte har tre frågeställningar utformats; På vilka sätt använder sig läraren av bedömningsstödet? På vilka sätt förknippar lärarna användningen av bedömningsstödet till formativ bedömning? Hur använder lärare sig av formativa "verktyg" i läsundervisningen? Datainsamlingen genomfördes med hjälp av intervjuer och resultatet har bearbetats och analyserats utifrån tematisk analys. Studien utgick från ett sociokulturellt perspektiv där relationer och dialog är betydelsefullt för elevens utveckling. Barn lär sig bäst tillsammans med kunnigare andra, och/eller med hjälp av fysiska verktyg. Resultatet visar i korthet att bedömningsstödet styr läsundervisningen. Bedömningsstödet resultat blir ett stöd för läraren att utvärdera sin egen undervisning för att kunna anpassa undervisningen efter enskilda elevers och gruppens behov. Lärarna utövar ett formativt förhållningssätt i större utsträckning än vad de själva är medvetna om. I och med att det är första gången bedömningsstödet i årskurs 1 genomförs kan denna studie bidra till ny kunskap och framförallt ge nya idéer till vidare forskning.

# 1 Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>4</b>
2.1	Problemformulering .....	4
2.1.1	Disposition .....	5
<b>3</b>	<b>Syfte .....</b>	<b>5</b>
3.1.1	Centrala begrepp .....	5
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>7</b>
4.1.1	Teoretiska aspekter på framgångsrik läsinlärning .....	7
4.1.2	Avkodning.....	7
4.1.3	Helhet och förståelse .....	7
4.1.4	Digitala verktyg i den tidiga läsinlärningen .....	9
4.1.5	Vikten av tidiga insatser och lärarens betydelse.....	9
4.1.6	Formativ bedömning .....	11
4.1.7	Formativa Verktyg.....	12
4.1.7.1	Feedback .....	12
4.1.7.2	Matriser .....	13
4.1.7.3	Digitala redskap .....	13
<b>5</b>	<b>Skollag och Läroplan .....</b>	<b>13</b>
5.1	Kursplanen i svenska .....	14
5.2	Bedömningsstödet.....	15
5.2.1	Bedömningsstödet syfte och användning .....	15
<b>6</b>	<b>Teoretisk ram .....</b>	<b>16</b>
6.1	Sociokulturellt perspektiv i undervisningen .....	16
<b>7</b>	<b>Metod.....</b>	<b>18</b>
7.1	Urval av deltagare i studien .....	18
7.2	Studiens genomförande .....	19
7.3	Bearbetning och analys.....	19
7.4	Studiens kvalitet.....	20
7.5	Etiska överväganden .....	22
<b>8</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>22</b>
8.1	Hur går bedömningen till? .....	23

8.2	Hur dokumenteras resultatet av bedömningsstödet? .....	23
8.3	Vad gör lärarna med resultatet? .....	24
8.3.1	Överblick över kunskapsläget .....	24
8.3.2	Resultatet av bedömningsstödet styr undervisningen .....	25
8.3.3	Anpassningar .....	25
8.3.4	Användandet av den lärartid som klassen tilldelats .....	27
8.4	Hur kan formativ undervisning ta form? .....	28
8.4.1	Synliggöra nästa steg i läsutvecklingen .....	28
8.4.2	Vikten av att samtala och samarbeta med andra vid läsinläring .....	29
8.4.3	Processinriktat arbete .....	29
8.4.4	Muntlig feedback .....	29
8.4.5	Kamratbedömning .....	30
8.4.6	Hur används digitala verktyg? .....	31
8.5	Sammanfattning av resultat .....	31
<b>9</b>	<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>32</b>
9.1	De sätt som lärarna använder sig av bedömningsstödet .....	32
9.2	De sätt som lärarna förknippar användningen av bedömningsstödet till formativ bedömning .....	35
9.3	Lärarnas användning av formativa” verktyg” i läsundervisningen .....	36
9.3.1	Processinriktat arbete .....	36
9.3.2	Feedback .....	37
9.3.3	Digitala verktyg .....	38
<b>10</b>	<b>Slutsatser .....</b>	<b>38</b>
<b>11</b>	<b>Förslag till fortsatt forskning .....</b>	<b>39</b>
<b>12</b>	<b>Referenslista .....</b>	<b>41</b>
	<b>Bilaga 1, Intervjuguide .....</b>	<b>46</b>
	<b>Bilaga 2, Missivbrev .....</b>	<b>48</b>

## 2 Inledning

Svårigheter med att lära sig läsa och skriva kan få långtgående konsekvenser och därmed har lärare ett stort ansvar att använda olika undervisningsmetoder för att kunna möta varje elev utifrån hans eller hennes förutsättningar (Alatalo, 2011). Det har konstaterats att tidiga insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter är betydelsefulla för fortsatt positiv kunskapsutveckling och även för elevernas personliga välbefinnande (Krantz, 2015).

Forskning visar tydligt på att lärarens kompetens har en central betydelse för elevernas progression (Alatalo, 2011, Myrberg, 2001). Efter en granskning som Skolinspektionen gjorde under 2010 kunde det pekats ut flera förbättringsområden där den svenska skolan har brister. Dessa brister består i att undervisningen behöver anpassas och utvecklas och även att skolan behöver bli bättre på att uppmärksamma, kartlägga och utreda läs- och skrivsvårigheter. Lärarna behöver kompetensutveckling i att följa upp måluppfyllelsen för eleverna (Skolinspektionen, 2011).

Skolverket har sedan den nya läroplanen Lgr 11 kom, tagit fram olika stödmaterial som fokuserar på planering och genomförande av undervisning för att "underlätta för skolan att uppfylla författningarnas krav" (Skolverket, 2014, s. 7). Det finns även stödmaterial som fokuserar på dokumentation och uppföljning. I stöd materialet *Planera och genomföra undervisningen* från Skolverket (2011) fokuserar man på följande centrala områden; planering, genomförande, kunskapsbedömning, uppföljning och dokumentation med förhoppningen att detta ska stärka läraren i sitt arbete i skolan. Skolverket förespråkar också tydligt att formativ bedömning ska äga rum i skolan genom att ge allmänna råd kring bedömning (Korp, 2011). Sedan slutet av 1990-talet har den formativa bedömningens betydelse lyfts fram i bland annat olika stödmaterial och i allmänna råd (Korp, 2011; Skolverket, 2011).

### 2.1 Problemformulering

Från och med höstterminen 2016 finns det ett nytt kunskapskrav för godtagbara kunskaper i svenska som handlar om läsning och läsförståelse. Kunskapskravet gäller för elever i slutet av årskurs 1 i grundskolan. Skolverket har dessutom infört ett obligatoriskt bedömningsstöd för elever i årskurs 1 från den 1 juli 2016 och det är om eller hur lärarna använder sig av elevernas resultat från detta bedömningsstöd i sin undervisning som vi har valt att fokusera denna studie på. Många forskare, bland andra Alatalo (2011), Krantz (2015), Moats (2009), Myrberg (2001), Rose (2006), Tjernberg (2013) och Westlund (2012), visar på att tidiga insatser och lärarens betydelse är viktiga för elevers fortsatta läsutveckling. Alatalo (2011), Hattie (2009), Myrberg (2001) och Skoog (2012) lyfter fram lärarens betydelse och kompetens att använda sig av olika undervisningsmetoder för att lyckas möta alla elever utifrån dess olika förutsättningar och behov.

Bedömningsstödet har tagits fram av Skolverket just för att lärare ska få stöd i att göra en likvärdig bedömning av elevernas kunskapsutveckling redan i de tidiga skolåren. I vårt arbete som speciallärare hoppas vi att detta kan medföra att elever som är i behov av särskilt stöd kommer att få hjälp i ett tidigare skede. I forskning har formativ bedömning lyfts fram, bland annat av: Hirsh och Lindberg (2015), Gipps (1999) och Klapp (2015) och på myndighetsnivå,

som ett framgångsrikt förhållningssätt till undervisning. Formativ bedömning som ett förhållningssätt till undervisning är angeläget för oss som blivande speciallärare. Forskning visar, bland annat Klapp (2015), att ett formativt förhållningssätt är särskilt angeläget för elever i behov av särskilt stöd. För oss är det viktigt att utveckla vår kunskap om formativ bedömning för att sedan kunna hjälpa och stödja fler lärare att kunna synliggöra detta i sin egen undervisning. För att förstå detta bättre har vi utgått från forskning inom läs-och skrivinlärning och formativ bedömning.

### 2.1.1 Disposition

Uppsatsen inleds med att läsaren får ta del av vårt **Syfte** och efter syftet förklarar vi de **Centrala begrepp** som är relevanta för studien. Därefter presenterar vi en kunskapsöversikt av **Tidigare Forskning**. Denna rubrik är indelad i ett antal underrubriker för att det ska bli lättare att läsa och följa. Följande rubriker finns med; *Teoretiska aspekter på framgångsrik läsinlärning, Digitala verktyg i den tidiga läsinlärningen, Vikten av tidiga insatser och lärarens betydelse, Formativ bedömning, Formativa verktyg, Skollag och Läroplan och Bedömningsstöd.*

**Den teoretiska ramen** följer härnäst och studien utgår från sociokulturellt perspektiv. **Metoddelen** har vi också valt att dela in i underrubriker, vilka är; *Urval av deltagare i studien, Studiens genomförande, Bearbetning och analys, Studiens kvalitet och Etiska övervägande.*

**Resultatet** presenteras utifrån fem teman; *Hur går bedömningen till? Hur dokumenteras resultatet av bedömningsstödet? Vad gör lärarna med resultatet? Hur kan formativ undervisning ta form? och Hur används digitala verktyg?*

Därefter gör vi en sammanfattning av vårt resultat under rubriken **Sammanfattning av resultat** och därefter följer en **Resultatdiskussion** som även den är indelad i underrubriker utifrån våra frågeställningar; *De sätt som lärarna använder sig av bedömningsstödet, De sätt som lärarna förknippar användningen av bedömningsstödet till formativ bedömning och Lärarnas användning av formativa ”verktyg” i läsundervisningen.*

Uppsatsen avslutas med en **Slutsatser**, därefter följer **Referenser** och **Bilagor**.

## 3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka om och i så fall hur fem lärare utvecklar sin läsundervisning på basis av elevernas resultat från bedömningsstödet i svenska i årskurs 1.

Utifrån vårt syfte har vi valt att utgå från följande frågeställningar:

- På vilka sätt använder sig läraren av bedömningsstödet?
- På vilka sätt förknippar lärarna användningen av bedömningsstödet till formativ bedömning?
- Hur använder lärare sig av formativa ”verktyg” i läsundervisningen?

### 3.1.1 Centrala begrepp

Centrala begrepp att definiera inom bedömning för den här studien är; bedömning, formativ bedömning och summativ bedömning. Bedömningsstödet har tagits fram som ett stöd för lärarna vid bedömning. Bedömningsstödet kan användas både summativt och formativt. För att kunna arbeta framåtsyftande med eleverna behöver läraren också göra en avstämning och få en bild av elevens prestationer, därför är både summativ och formativ bedömning centrala begrepp i den här studien.

*Bedömning* innebär att en lärare ska kunna dra slutsatser av det man ser för att kunna planera framåt på bästa sätt, både för enskilda elever, hela elevgruppen och för läraren själv (Erickson och Gustafsson, 2014). Pedagogisk bedömning är teoretiskt sett, en tolkning av en prestation i förhållande till något annat (Jönsson, 2013).

*Summativ bedömning* sammanfattar hur långt en elev har kommit, men ger ingen information om hur eleven ska ta sig vidare (Jönsson, 2013).

*Formativ bedömning* syftar till att få en progression i elevens kunskapsutveckling och dessutom att utveckla undervisningen och undervisningsmiljön. Formativ bedömning handlar om att forma och utveckla lärande (Hirsh och Lindberg, 2015). Ett formativt förhållningssätt innebär att du som lärare kan ge konstruktiv och framåtsyftande återkoppling till dina elever för att få dem att prestera ännu bättre i framtiden. (Jönsson, 2013). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker inläring i ett sammanhang, i interaktion mellan lärare och elever och i en viss miljö. Vi hänvisar till Gipps (1999) artikel *Socio-cultural aspects of assessment* där hon menar att kunskapsbedömning är en social praktik. Hon förklarar detta genom att bedömning handlar om relationen mellan lärare och elev och att det är viktigt att uppmuntra lärare att involvera eleverna i bedömningsprocessen för att utveckla elevernas självbedömning och metakognitiva förmågor. Hon menar att lärares didaktiska uppdrag vilar på ett sociokulturellt perspektiv, där läraren ska vara medveten om elevernas olika sociala och kulturella bakgrund. Läraren ska se till att eleven förstår vad det är som ska bedömas och vilka villkor som finns för bedömningen. Läraren måste ha kontroll på att eleven har förstått sin uppgift och vilka förväntningar som finns och ta hänsyn till detta. Det är då den formativa bedömningen kan bli intressant och leda till utveckling. Säljö (2000) förklarar begreppet social praktik med att eleven utgår från sina egna erfarenheter och kunskaper och ”av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet.” (Säljö, 2000, s.128).

Centrala begrepp inom läsinläring för den här studien är; läsförmåga och literacy.

Begreppet *läsförmåga* är ett viktigt för innehållet för studien, då vi fokuserar på hur lärare arbetar med läsinläring i sin undervisning. Skoog (2012) utgår från två aspekter på läs- och skrivinläring. En del forskare betonar avkodning som en förutsättning för läsning och andra forskare utgår från ett helhetsperspektiv med betoning på förståelse. Detta går att läsa mer ingående om i nästa avsnitt Tidigare forskning under rubriken *Teoretiska aspekter på framgångsrik läsinläring*.

Det sociokulturella perspektivets syn på läsförmåga går att kopplas till nästa centrala begrepp i denna studie, literacy. Det engelska begreppet *literacy* har ingen direkt svensk översättning, men kan sammanfattas med förmåga eller kompetens att lära sig läsa och skriva. *Early literacy* används när det handlar om den tidiga läs- och skrivinläringen och det är detta vi fokuserar på i studien. Det är begreppet *early literacy* vi har använt vid litteratursökning. Säljö (2000) beskriver literacy som en sociokulturell aktivitet där man använder sig av praktiska och intellektuella tekniker för att bland annat lära sig läsa. Även Skoog (2012) hävdar att literacyforskning hör hemma inom den sociokulturella teorin och förespråkar läs- och skrivinläringens koppling till sociala och kontextuella aspekter och utmanar därmed det

traditionella synsättet för läsinlärning med avkodning i fokus. Begreppet har under de senaste decennierna utvidgats, från att handla om läsning och skrivning, till att även innefatta det talade språket. Skoog förklarar att "texter ingår i kommunikativa sammanhang där också samtal och andra former av interaktion förekommer" (Skoog, 2012, s. 65.).

## 4 Tidigare forskning

Denna kunskapsöversikt har vi valt att dela in i följande underrubriker; Teoretiska aspekter på framgångsrik läsinlärning, Digitala verktyg i den tidiga läsinlärningen, Vikten av tidiga insatser och lärarens betydelse, Formativ bedömning, Formativa verktyg, Skollag och Läroplan och Bedömningsstöd.

### 4.1.1 Teoretiska aspekter på framgångsrik läsinlärning

Relationen mellan avkodning och förståelse kan uppfattas olika inom olika forskningstraditioner. Skoog (2012) redovisar att det finns två skilda utgångspunkter på läs- och skrivinlärning, både inom nationell och internationell forskning. En aspekt är forskare som ser läsning som en färdighet med betoning på avkodning och en annan aspekt är forskare som ser läsning som kommunikativ och meningsskapande med betoning på helhet och förståelse. En tredje aspekt på läs- och skrivinlärning är "whole language"-traditionen, som inte ska förväxlas med helordsmetoden. Det är en förståelseinriktad metod som utgår ifrån att människor tillägnar sig kompetenser genom att delta i olika verksamheter, vilket det sociokulturella perspektivet förespråkar (Berthén och Eriksson, 2006). Gee (2003) uttrycker också att lärare måste ta hänsyn till elever olika "multiple literacies", det vill säga olika språk från olika sociala situationer. Alla elever har inte samma förutsättningar och alla elevers språk är inte skolanpassat och därför behövs ett språkutvecklande arbetssätt. Gee (2003) menar att genom det sociokulturella perspektivet ska hänsyn alltid tas till ordens sammanhang och eleverna ska få chans till att verkligen förstå orden utifrån sig själva.

### 4.1.2 Avkodning

Det finns omfattande forskning idag som visar att fonologisk medvetenhet, bokstavskännedom och syntaktisk förmåga är viktiga kompetenser som behövs för att knäcka läskoden och för fortsatt framgångsrik läsinlärning (Alatalo, 2011, Frost, 2007, Krantz, 2015, Lundberg och Höien, 1991, Myrberg, 2001, 2007, Snow och Juel, 2007 och Tjernberg, 2013). Samtidigt förtydligar flera forskare att det inom läsforskningen idag inte finns någon enskild läsinlärningsmetod som är universell, men att den tidiga läsundervisningen bör innehålla strukturerad undervisning i förståelse i att språkljud och bokstäver har ett samband (Alatalo, 2011, Myrberg, 2007, Snow och Juel, 2007 och Taube, 2007). Redan 1934 riktade Vygotskij (1962) uppmärksamhet mot att fonologin hade betydelse för framgångsrik läsinlärning, men han poängterade samtidigt att när ett barn ska lära sig läsa måste det finnas ett motiv som gör det meningsfullt. Säljö (2005) förklarar vidare att om en elev, som i det här fallet, ska kunna lära sig nya fonetiska ljud och att dessa ska bli betydelsebärande för eleven, görs detta med hjälp av medierande redskap. Säljö (2005) förklarar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv betonas språket som ett redskap och att vi i alla situationer agerar genom att använda oss av medierande redskap. "Redskapen är de materiella och språkliga respektive intellektuella hjälpmedel som människor använder i konkreta praktiker." (Säljö, 2005, s. 29).

### 4.1.3 Helhet och förståelse



Liberg (2006a) ställer sig frågan om fonologisk medvetenhet är en förutsättning för, eller en konsekvens av läs- och skrivinlärning. Liberg (2006a) menar att det är en interaktiv process, att en viss fonologisk medvetenhet underlättar läsinlärning, men också att själva läsinlärningen stödjer utvecklandet av den fonologiska förmågan. Motivation och intresse är av central betydelse för läs- och skrivinlärning. Även tidigare erfarenheter av läsning, syftet med läsningen och elevens förkunskaper om vad en text handlar om spelar roll för läsinlärningen. Olika förmågor stödjer varandra och utvecklas i samspel med varandra (Björk & Liberg, 2004). Skoog (2012) betonar att det är kontexten och det sociala samspelet mellan lärare/elever och elever/elever som har en avgörande roll för inlärningen. Här finns även stöd hos Vygotskijs teori att det finns nära samband mellan språk och lärande och att läsande och skrivande därmed bör ta utgångspunkt i elevernas aktiva deltagande (Vygotskij, 1934/1999). Även Liberg (2007) betonar vikten av vad man läser och skriver tillsammans och att man samtalar kring det man läst, som det viktigaste stödet när barns läsande ska utvecklas. Liberg (2006b) hänvisar till den amerikanska läs- och skrivforskaren Judith Langer (1995), som menar att eleverna behöver få samtala med andra om det de läser och skriver för att förstå och bygga egen kunskap. Detta benämns av Langer som mentala textvärldar.

Mary Clay är läsforskare och en av grundarna av "Whole language"-traditionen på Nya Zeeland. Hon förespråkar också att eleverna ges möjlighet att läsa och skriva i kommunikativa sammanhang för att utveckla en förståelse som påverkar lärandet. Enligt Clay (1991) stödjer det tidiga skrivandet läsutvecklingen. Lärarna som arbetar med "Whole language"-traditionen på Nya Zeeland vägleder barnen genom olika meningsskapande undervisningstekniker. Teknikerna bygger på Vygotskijs syn på lärande där eleverna i meningsfulla situationer i samspel med andra med hjälp av olika redskap lär sig nya saker tillsammans.

Enligt Berthén och Eriksson (2006) förknippas den sociokulturella whole language-traditionen inte enbart med läs- och skrivinlärning utan metoden har utvecklats till en pedagogisk filosofi som är brukbar inom alla ämnen. "Whole language"-traditionen bygger på några grundantaganden att läs- och skrivinlärning utvecklas när eleverna läser eller skriver texter. Vid dessa tillfällen tränas ljud och bokstäver i ett sammanhang. Genom läsning och skrivning lär eleverna sig hantera och förstå sin omvärld och vid dagligt meningsfullt användande utvecklar eleverna sina läs- och skrivkunskaper. Det är i de situationerna som läraren kan bedöma elevens kunskapsutveckling. Även Wiksten Folkeryd, af Geijerstam och Edling (2006) lyfter genom begreppet textrörlighet också vikten av att elever redan från början behöver få tala om texter som de läser eller skriver. Det måste finnas en förståelse för den lästa texten som fungerar som en grund för lärande där eleven har "ett dialogiskt förhållande till texten och är en aktiv medskapare av textens budskap." (Wiksten Folkeryd et al, 2006, s. 184).

Liberg (2008) menar att lärare står för ett utökat läraruppdrag, då många barn som börjar skolan redan kan läsa samtidigt som några inte kan. Liberg framhäver att lärare bör lämna den traditionella avkodningsundervisningen och istället använda sig av undervisningssammanhang där olika kompetenser kan mötas och utvecklas tillsammans med varandra. Snow, Burns och Griffin (1998) visar i sin forskning att i förskolan har de senaste 20 åren blivit vanligare att arbeta med barnens fonologiska medvetenhet genom bland annat olika språklekar, vilket är en viktig förändring. De hävdar att genom olika språklekar lägger man grunden för en god läs-och skrivutveckling och många elever knäcker läskoden utan traditionellt bokstavsarbete. Det gäller här för skolan att fånga upp eleverna där de befinner sig.

Det två olika perspektiven som präglat läsforskningen är enligt Liberg (2007) på väg att närma sig varandra, då det finns aspekter från båda perspektiven som ses som möjliga att kombinera. Det handlar idag inte om antingen "ljudmetoden" eller "helordsmetoden", utan om ett både och. Liberg (2007) menar att de senaste trettio årens forskning har lett till en ökad samsyn mellan de två aspekterna. Även Frost (2007) talar om en mer interaktiv modell där både avkodnings- och förståelseprocesser kan samverka.

#### 4.1.4 Digitala verktyg i den tidiga läsinlärningen

Då digitala verktyg, främst iPads, men även datorer, används i undervisningen för de lägre åldrarna i vår kommun, tycker vi det är viktigt att lyfta fram digitala verktygs påverkan på läsinlärningen.

Liberg (2014) har skrivit en rapport för Uppsalas kommun som heter *Att använda dator i tidig läs- och skrivundervisning*. I den kommer hon fram till att det finns flera fördelar med att använda dator i den tidiga läs- och skrivundervisningen, framförallt möjligheten att använda ordbehandlingsprogram tillsammans med talsyntes. Användning av dator ger också möjlighet till större individualisering och elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd med hjälp av särskilda träningsprogram på datorn avviker inte från sina klasskamrater utan datoranvändningen blir mer en normal verksamhet för alla elever.

Myrberg (2001) skriver i sin forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket om datorstöd till elever med läs- och skrivsvårigheter. Han sammanfattar i tre punkter vad han har kommit fram till:

- datorer kan motivera elever att arbeta mer med sina svårigheter,
- används datorstöd tidigt i läsinlärningen är det viktigt med ett aktivt lärarstöd annars är risken att elevens resultat försämras och slutligen att
- de bästa resultaten får de elever som har hunnit en bit på väg i sin läsutveckling, men som utan stöd riskerar att progressionen avta.

#### 4.1.5 Vikten av tidiga insatser och lärarens betydelse

Vikten av tidiga insatser och lärarens betydelse för att uppnå en god och fortsatt läs- och skrivutveckling betonas av flera forskare inom läs- och skrivutveckling, bland andra Alatalo (2012), Krantz (2015), Moats (2009), Myrberg (2001), Rose (2006), Tjernberg (2013) och Westlund (2012). Även Hattie (2009), som i sin forskning fokuserar på vilka faktorer som påverkar elevers skolprestationer, påvisar vikten av lärarens betydelse för framgångsrik undervisning.

Krantz (2015) skriver om barns tidiga läsutveckling, att skolans ambition måste vara att sätta in insatser tidigt. Krantz (2015) poängterar att när ett barn precis har knäckt läskoden är det viktigt att läraren kan avgöra var varje elev befinner sig i sin utveckling för att kunna sätta in individanpassade åtgärder. Detta ger även Moats (2009) stöd till i sin forskning där hon betonar att själva undervisningsmetoden inte behöver vara avgörande utan det som är viktigt är att läraren lyckas med att identifiera både elevens styrkor och svagheter för att sedan lägga upp undervisningen efter elevens behov. Det är viktigt att med precision kunna avgöra var eleven befinner sig i sin läsprocess för att sedan på ett strukturerat sätt kunna hjälpa eleven framåt i sin läsutveckling. Även Westlund (2012) menar att undervisningen är central och det

är viktigt att den undervisande läraren har en långsiktig plan för sin undervisning och att läraren arbetar systematiskt med läsförståelseundervisning. Rutiner och ett tryggt inlärningsklimat är bra för alla elever och speciellt för elever i svårigheter.

Myrberg (2001) poängterar vidare att i lärarskicklighet ingår det att kunna behärska olika läsmetoder och att läraren är bekväm med att använda olika typer av material för att kunna möta olika elevers behov. Även Alatalo (2011) betonar vikten av att kunna behärska olika sätt att undervisa och välja undervisningsmaterial för att möta alla elever med olika behov och förutsättningar visar på stor lärarskicklighet. Skoog (2012) har i sin avhandling skrivit om den tidiga läs- och skrivinläringen, där hon kommer fram till vikten av innehållet i undervisningen och lägger fokus på hur undervisningen är upplagd, vilket hon anser är av betydelse för hur eleverna lär sig. Ambitionen för Skoog (2012) är att belysa innehållsfrågan i relation till läsningen. Hon frågar sig hur lärare ska sluta ta undervisningens innehåll för givet och i större utsträckning börja använda sig att elevernas kulturella och sociala erfarenheter som en resurs till läsundervisningen. Skoog (2012) vill se en mer pluralistisk syn på läs- och skrivundervisningen under de tidiga skolåren.

Jim Rose har skrivit en rapport, på uppdrag av den brittiska regeringen, som heter *Independent review of the teaching of early reading*. I den sammanfattar han att för att nå framgång i den tidiga läsinläringen behövs "a well trained teaching force; well designed, systematic programmes of work that are implemented thoroughly; incisive assessment of teaching and learning, and strong, supportive leadership" (Rose, 2006, s. 3). Rose presenterar i sin rapport att barn behöver både samtala och lyssna om det de läser och skriver, då dessa fyra förmågor är centrala i barns intellektuella, sociala och emotionella utveckling. Detta görs samtidigt som man arbetar med fonologisk förståelse. Han framhåller att vid ungefär fem års ålder är de flesta barn mottagliga för språklekar med fokus på fonetisk förståelse. Rose poängterar lärarens professionalitet, bedömning och förmåga att läsa av vad varje barn befinner sig i sin läs- och skrivutveckling.

John Hatties välkända bok *Visible Learning* från 2009 har fått stor genomslagskraft i många länder världen över och även här i Sverige på policynivå. Hattie förespråkar att det som spelar roll för lärande är; läraren, synen på lärande och strategier för lärande. Hattie (2009) har med hjälp av en stor metaanalys kommit fram till att goda elevresultat hänger ihop med lärarens kompetens och undervisning. Hattie menar att den mest framgångsrika läraren, är den lärare som kan utmana sina elever både på rätt nivå och rätt tillfälle. Den viktigaste läraregenskapen enligt Hattie (2009) är att läraren har förmågan och viljan att anpassa sin undervisning efter elevernas behov och att ha goda relationer med sina elever. Hirsh och Lindberg (2015) förklarar att "mycket av det som kategoriseras som aspekter av formativ bedömning - såsom utvecklandet av självreglering och metakognitiva strategier hos eleverna samt feedback mellan lärare och elev - betonar Hattie som viktiga aspekter för ett ökat lärande" (Hirsh och Lindberg, 2015, s. 31). Mer om formativt förhållningssätt kan läsas om under nästa rubrik.

Vi ser en enighet inom forskningen, att det är viktigt med tidiga insatser för positiv progression i elevernas lärande och att den undervisande läraren har stor betydelse för hur eleverna utvecklas. Då vår studie handlar om hur och om lärare använder sig av resultatet av bedömningsstödet i årskurs 1 har detta relevans för vår studie.

#### 4.1.6 Formativ bedömning

I den här studien ligger fokus på formativ bedömning, men vi vill ändå inleda med att lyfta skillnaden mellan summativ och formativ bedömning, för att klargöra begreppen. Summativ bedömning sammanfattar en elevs kunskapsnivå i förhållande till ett kriterium, som till exempel en betygsskala, medan formativ bedömning syftar till att få en progression i en elevs kunskapsutveckling (Lundahl, 2014). Det är hur bedömningen används som styr om den är summativ eller formativ. De båda sätten att bedöma kan komplettera varandra. Det som är av vikt är att en elev vet när bedömningen är summativ och när den är formativ. Även om en lärare väljer att ha ett summativt bedömningsunderlag går detta att användas formativt både före och efter den summativa bedömningen har gjorts (Lundahl, 2014). Forskare verkar vara överens om att det behöver tydliggöras att summativa och formativa bedömningar görs i olika syften (Hirsh och Lindberg, 2015).

Klapp (2015) framhäver att forskning visar att lågpresterande elever riskerar att bli dubbelt missgynnade av summativa bedömningar. Lågpresterande elevers självkänsla påverkas negativt och det i sin tur kan leda till att de slutar att vilja anstränga sig i skolan. "Forskarna anser att ett ökat användande av summativa bedömningar riskerar att leda till en ökad differentiering mellan elevers prestationer (större skillnader mellan låg- och högpresterande elever), vilket i sin tur kan öka segregationen i skolsystemet." (Klapp, 2015, s. 30).

Formativ bedömning är ett grundläggande pedagogiskt förhållningssätt som innebär att elevens lärande ska vara i centrum och att progression och kunskapsutveckling är i fokus. För att formativ bedömning ska ge positiva resultat förutsätts att läraren lyckas involvera eleven och även att den fortsatta undervisningen påverkas. Den formativa bedömningen ska generera i nya lärandeprocesser där lärande sker i samspel för att eleven ska kunna närma sig nästa utvecklingsnivå (Bruce et al, 2016, Klapp, 2015, Lundahl, 2014, Jönsson, 2013). Det är viktigt att återkopplingen från läraren är logisk och tydlig för eleven, för att den ska vara meningsfull och leda till progression i lärandet. Den mest effektiva återkopplingen är den som kan kopplas till andra eller nya uppgifter eller att den fokuserar på att stärka elevens förmåga att fortsätta att arbeta framåt (Hattie och Timperley, 2007). Forskning visar att konkret och tydlig feedback är bra för elevers motivation och intresse för fortsatt lärande (Klapp, 2015). Shute (2008) poängterar att en elevs sätt att tänka om sig själv och elevens uppfattning om vad som krävs för att vara en lyckad skolelev påverkas i hög grad av hur lärare formulerar sina bedömningar.

Klapp (2015) framhåller att det egentligen är bättre att prata om ett formativt förhållningssätt, då "formativ bedömning handlar om ett förhållningssätt till lärande och en kunskaps- och människosyn som skiljer sig markant från den traditionella undervisning och bedömning som många av oss varit med om." (Klapp, 2015, s. 157). Klapp (2015) räknar upp Black och Williams (2009) fem utgångspunkter som kännetecknar effektiv feedback och formativ bedömning och som fokuserar på elevernas lärande:

- att skapa förståelse för kunskapsmålen
- att ta reda på vad eleverna vet och har lärt sig
- att ge feedback som leder framåt
- att låta eleverna lära av varandra
- att aktivera elever att "äga" sitt eget lärande. (Klapp, 2015, s. 169)

Enligt Jönsson (2013) har lärare ett formativt förhållningssätt till sin undervisning om den information en lärare får genom att bedöma en elevprestation används genom att ge konstruktiv och framåtsyftande återkoppling för att hjälpa eleven vidare och utvecklas mot

skolans långsiktiga mål. Elevernas prestationer blir också ett mått på hur väl en lärare har lyckats med sin undervisning (Jönsson, 2013). Även Nyberg (2009) lyfter denna viktiga aspekt av formativ bedömning som ofta förbises och det är att det inte enbart handlar om att "identifiera elevers svårigheter för att hjälpa dem att förstå hur de ska utveckla sitt arbete. Det handlar också om att läraren får syn på hur hen behöver förändra sin undervisning för att på ett grundläggande sätt kunna bidra till att eleverna får bättre förutsättningar för sitt lärande." (Hirsh och Lindberg, 2015, s. 63).

Hirsh och Lindberg (2015) menar vidare att lärare i högre utsträckning behöver använda bedömningsinformation till att analysera och utveckla sin undervisning. Hirsh och Lindberg (2015) förtydligar att formativa metoder anammas av lärare, men att fördjupad förståelse egentligen saknas. De poängterar också att hittills har empirisk forskning mest fokuserat på feedback till eleven och inte alls i lika stor utsträckning på hur undervisningen är upplagd eller på undervisningsmiljö. Med andra ord ska formativ bedömning vara utvecklande för eleven, samtidigt som den ska utveckla lärarens undervisningsprocesser för att anpassa dessa efter att möta eleverna behov, vilket idag inte alltid sker. Hirsh och Lindberg (2015) lyfter ytterligare en aspekt som kan försvåra formativt klassrumsarbete och det gäller hur vårt skolsystem är uppbyggt med ökade externa krav och att våra elever frekvent ska testas och summeras. Detta menar de försvårar det formativa förhållningssättet. "Det finns en tendens att det formativa arbetet riktas mot att höja resultat på externa tester snarare än att forma och utveckla lärande." (Hirsh och Lindberg, 2015, s. 26).

För att sammanfatta framgår det av översikten ovan att formativ bedömning borde vara ett grundläggande pedagogiskt förhållningssätt för alla lärare. Det går dock att problematisera då det är många som anammar det formativa arbetssättet, då detta nu är i ropet, men att många lärare egentligen inte har en fördjupad förståelse för vad formativ bedömning innebär.

#### 4.1.7 Formativa Verktyg

Vi har valt att fokusera på de formativa verktygen; feedback, matriser och digitala redskap, då dessa passar väl in med våra frågeställningar och vårt syfte i denna studie. För att lärare ska kunna anpassa sin undervisning både på individ- och gruppnivå kan man i sin undervisning bland annat ta hjälp av dessa formativa verktyg.

##### 4.1.7.1 Feedback

Inom formativ bedömning används begreppet feedback eller återkoppling när respons ges till en elev. Under lärandeprocessen får eleven synpunkter på sitt arbete och kan få en förståelse för "glappet" mellan prestation och målet för arbetet. Jönsson (2013) skriver att meningsfull och användbar återkoppling ska ge svar på frågorna;

- Var eleven befinner sig i förhållande till målet?
- Vart ska eleven?
- Hur kan eleven närma sig målet?

För att feedback ska kunna äga rum måste läraren förstå hur eleven fungerar och hur eleven tar emot feedback som ligger utanför deras egna tankeprocesser. Perrenoud (1998) anser att feedback är komplext. Han liknar mycket av den feedback som ges i klassrummet vid en flaskpost som kastas i sjön. Ingen vet om återkopplingen någonsin når en mottagare. Däremot råder det en enighet kring att lärande sker i samspel med andra i form av aktiviteter och dialoger som utmanar det kognitiva tänkandet Black och Wiliam (2009) och Perrenoud (1998). Genom att elever reflekterar över sitt eget lärande tillsammans med lärare eller

kamrater kan omedvetna tankegångar öppnas upp och användas av eleven vid ett senare tillfälle (Black och Wiliam, 2009).

Hargreaves (2011) har i sin studie om feedback, kommit fram till betydelsen av både sociala och personliga aspekter. Det är lättare för elever att ta till sig feedback om de har en god relation till sin lärare och om de känner sig trygga i klassrummet.

#### 4.1.7.2 Matriser

Det är tidskrävande att utveckla tydliga och bra matriser, men fördelen med matriser är att lärandet kan förbättras om eleven vet vad den ska lära sig, hur den blir bedömd samt själv kan bedöma vad de kan (Kjellström, 2013). Vid en analys av 21 studier om användandet av matriser tillsammans med formativ bedömning framkom det att matriser har en positiv inverkan på lärandet (Panadero och Jönsson, 2013). De fann att användningen av matriser kunde utveckla lärandet genom att det; tydliggjorde för eleven vad som förväntades av dem, "prestationsångest" kunde reduceras när förväntningar presenteras i förväg, enklare att ge och ta emot feedback om det finns en matris att titta på, ökade deras tilltro till sin egen förmåga att prestera samt utvecklade förmågan att bedöma sig själv.

#### 4.1.7.3 Digitala redskap

Ciampa och Gallagher (2013) har gjort en fallstudie på en skola i Kanada om användandet av mobila enheter, till exempel iPads, i läs- och skrivundervisningen. Studien visade att kamratundervisning och feedback skedde mer spontant bland eleverna än tidigare. Även motivationen ökade, vilket resulterade i ökad produktivitet. Även de elever som brukade vara tysta eller ouppmärksamma på lektionerna engagerade sig i användandet av appar. En effekt av det ökade engagemanget tros vara den omedelbara feedback som eleverna får via apparna när de tävlar mot sig själva. Lärarna såg en stor vinst för elever som på något sätt kämpar med sin inläring. Via till exempel en iPad kan eleven få lyssna på texter, vilket underlättar för inläringen. Elever med bristande förmåga blir inte lika synliga i klassrummet vid användandet av mobila enheter som vid traditionell undervisning. Lärarna såg dessutom möjligheter till att individualisera undervisningen. Eleverna kunde arbeta med samma ämnesområden, men på olika nivåer. Inga negativa aspekter lyftes överhuvudtaget fram i studien. Alla var genomgående positiva till införandet av mobila enheter i undervisningen. Ciampa och Gallagher (2013) tillägger att studien enbart bygger på deltagarnas uppfattningar av lärandet och det har inte gjorts några mätningar av elevernas lärande.

Även Hunt och Pellegrino (2002) insåg möjligheterna i användandet av digitala redskap tillsammans med formativ bedömning i klassrummet. Läraren kunde få en helt ny insyn i elevernas lärande, men det blev också en utmaning i hur feedbacken skulle utformas för att föra lärandeprocessen framåt för både elev och lärare. Säljö (2005) menar att vid användandet av komplexa redskap kan vi öka våra färdigheter och insikter. För vissa går det snabbt, andra behöver mer stöd. Omgivningens agerande och elevernas motivation är bidragande orsaker för utgången.

## 5 Skollag och Läroplan

Under denna rubrik informerar vi om vilka styrdokument lärare har att förhålla sig till när de planerar och bedriver undervisning.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) är alla lärare skyldiga att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (kap 3, § 3). Detta övergripande förhållningssätt ska ligga till grund för all undervisning.

I Läroplanen finns det övergripande mål och riktlinjer som gäller för alla som arbetar i skolan, oavsett vilken roll du har eller vilket ämne det gäller. När det gäller språkutveckling står det att "språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga." (Skolverket, 2016, s. 9). Skolan har även ett övergripande mål som säger att varje elev ska kunna "använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt." (Skolverket, 2016, s. 13).

När det gäller bedömning ska skolan se till att varje elev "utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna." (Skolverket, 2016, s. 18). Styrdokumenten anger de kunskapskrav som eleverna ska arbeta mot och det centrala innehållet anger vilka arbetsområden som ska beröras under de olika skolåren, uppdelat på skolåren 1–3, 4–6 och 7–9. Lärare har dock stor frihet att tolka det centrala innehållet, det vill säga hur mycket ett innehåll/ämnesområde ska beröras och vilka undervisningsmetoder som ska användas. Läroplanen ska fungera som en ram för lärares arbete och det är genom läroplanen som staten uttrycker de krav som ställs på utbildningen i olika ämnen (Skolverket, 2016).

## 5.1 Kursplanen i svenska

Undervisningens syfte i svenska och svenska som andraspråk sammanfattas till följande punkter, där eleven ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och
- söka information från olika källor och värdera dessa. (Skolverket, 2016, s. 247–248).

Det centrala innehållet för ämnet svenska är uppdelat i rubrikerna; *Läsa och skriva, Tala, lyssna och samtala, Berättande texter och sakprosatexter, Språkbruk och Informationssökning och källkritik*. I det centrala innehållet för årskurs 1–3 under rubriken *Läsa och skriva* står det att eleven ska ha "Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll." (Skolverket, 2016, s. 248). Eleven ska också kunna se sambandet mellan ljud och bokstav, kunna den alfabetiska ordningen, öva på sin handstil och skriva på dator, lära sig strategier för att skriva olika typer av texter och börja få koll på språkets struktur med punkt, kommatecken, frågetecken och utropstecken.

Från och med hösten 2016 finns det även ett nytt kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse som gäller för elever i slutet av årskurs 1. Detta kunskapskrav är formulerat som följer:

*Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsning av ord eller förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter. (Skolverket, 2016, s. 252).*

Under nästa rubrik presenteras en sammanfattning om bedömningsstödet funktion, syfte och användning (Skolverket, 2016:1020).

## 5.2 Bedömningsstödet

Bedömningsstödet är obligatoriskt att använda i årskurs 1 och består av två olika material; ett bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och ett i taluppfattning. "Bedömningsstödet har tagits fram på uppdrag av regeringen för att erbjuda ett konkret stöd för uppföljning av elevernas läs- och skrivutveckling samt kunskaper i matematik." (Skolverket, 2016:1020, s. 1). Syftet är att lärare ska få stöd i att göra en likvärdig bedömning av elevernas kunskapsutveckling redan i de tidiga skolåren och för att tidigt kunna identifiera elever som är i behov av extra anpassningar, särskilt stöd eller extra utmaningar. Bedömningsstödet ska kunna ge huvudman eller rektor ökade möjligheter att planera resursfördelning mellan olika skolenheter för att alla elever ska ha tillgång till en likvärdig utbildning (Skolverket, 2016:1020).

### 5.2.1 Bedömningsstödet syfte och användning

Materialet *Bedömningsstödet i årskurs 1–3 i läs- och skrivutveckling* utgår från kursplanen i svenska och svenska som andraspråk. Kunskapskrav finns för årskurs 1 och 3.

Bedömningsstödet relaterar till Skolverkets bedömningsstöd *Nya Språket lyfter!* för årskurs 1–6. Dessa två bedömningsstöd är tänkta att kunna användas parallellt. Bedömningsstödet är obligatoriskt att använda i årskurs 1, för att ge läraren stöd för bedömningen om eleven når kunskapskraven för årskurs 1. Lärare kan sedan använda materialet i årskurs 2 och 3 om han eller hon vill. Syftet med materialet är att:

- *Följa upp elevens kunskaper i läs- och skrivutveckling i årskurs 1–3 respektive 1-4 i specialskolan*
- *Ge läraren stöd för bedömningen om eleven når kunskapskraven i läsförståelse i årskurs 1*
- *Stödja lärarens bedömning av om en elev är i behov av extra anpassningar eller om en elev som har kommit längre i sin kunskapsutveckling är i behov av ytterligare stimulans.* (Skolverket, 2016:1020, s. 2).

Bedömningsstödet är tänkt att ge läraren möjlighet att metodiskt observera elevens läs- och skrivutveckling. Materialet består av texter av olika svårighetsgrad och med skrivuppgifter kopplade till de olika läsuppgifterna. Till lärarens hjälp finns sammanställningsblanketter, där elevens förmågor och utveckling dokumenteras. Precis som i *Nya Språket lyfter!* använder bedömningsstödet begreppet *avstämning* (A-C) för att läraren ska kunna precisera var varje elev befinner sig i sin utveckling. Det finns även riktlinjer för vilken avstämning en elev i till exempel slutat av årskurs 1 bör ha uppnått.

I bedömningsstödet refereras det till fyra olika typer av läsning:

- **Logografisk läsning:** Eleven känner igen hela ord, till exempel sitt namn eller några vanliga ordbilder som *och, hej, jag, men* har inte "knäckt läskoden".
- **Enkel ljudning:** Eleven har "knäckt läskoden" och ljudar ihop enskilda ljud till en helhet.
- **Avancerad ljudning:** Eleven ljudar ihop ord delar till en helhet.
- **Ortografisk helordsläsning:** Eleven läser flytande, det vill säga läser ord som helheter. (Skolverket, 2016:1020, s. 3).

Bedömningen av varje elevs läsutveckling görs individuellt. För att läraren ska kunna följa upp elevens läsutveckling rekommenderas att sammanställningarna följer eleven i årskurserna 1–3. Sammanställningarna är tänkta att kunna användas både som stöd för summativ bedömning och som formativ bedömning. Elever som når de kunskapskrav som ska uppnås ska "ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling" (Skolverket, 2016, s. 5) och elever som befars inte nå upp till kunskapskraven ska "skyndsamt ges stöd i



form av extra anpassningar” (Skolverket, 2016, s. 5). Utvecklas inte en elev i rätt riktning trots extra anpassningar ska dessa först intensifieras och om ingen utveckling sker trots detta, ska läraren göra en anmälan till rektor om behov av särskilt stöd.

Mot bakgrund av denna kunskapsöversikt har vi valt att ta reda på om och i så fall hur lärare använder sig av resultatet från det nyligen introducerade bedömningsstödet i sin läsundervisning. Innan vi presenterar vilken metod vi har använt ska vi nu redogöra för det sociokulturella perspektivet, vilket är den teoretiska ramen för vår studie.

## 6 Teoretisk ram

Det sociokulturella perspektivet ligger till grund för den här studien, då det är relevant för studiens syfte och genomsyrar därmed också de olika delarna av vårt arbete.

Utgångspunkten för vår studie är att lärande sker i en social gemenskap, vilket härstammar från Vygotskys (1930) syn att lärande sker i samspel med andra människor och genom interaktion med andra kan människor utvecklas. Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket människans viktigaste verktyg och det är genom språket människan kan förstå och samspela med andra. Samspelet mellan individ och kollektiv är i fokus. Vygotsky introducerade den proximala utvecklingszonen som ett nytt begrepp. Han menade att en individ kan nå längre i sin utveckling om den kan få hjälp eller stöd av andra. Genom dialog och reflektion tillsammans med andra kan en människa utveckla sitt eget tänkande och kunnande (Vygotsky, 1930).

### 6.1 Sociokulturellt perspektiv i undervisningen

Dysthe (2003) menar den kommunikativa processen är utgångspunkten för elevers utveckling, men att skolan måste samtidigt ge plats både för den individuella processen i varje elev och till det sociala samspelet i gruppen. Läraren har ett avgörande ansvar att ge eleverna möjlighet att interagera med varandra. Svenskämnet i sig kan i sin tur relateras till det sociokulturella perspektivet då det i läroplanen i svenska bland annat står att språket är det främsta redskapet “för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2016, s. 249).

Säljö (2000) ser att språket har betydelse för lärande och att det baseras från en sociokulturell teoribildning. Säljö (2005) förklarar att det sociokulturella perspektivet på lärande, handlar om hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär som till exempel att läsa, skriv och, räkna. Det handlar om hur människor tar till sig kunskap, det som man i den sociokulturella traditionen kallar medierande redskap. Säljö (2005) menar att “människor är på sätt och vis ständigt medierande resurser för varandra i interaktion” (Säljö, 2005, s. 37). Dysthe (2003) förklarar att mediering innebär det stöd eller hjälp en elev får i en lärsituation. Stödet kan inbegripa både hjälp av personer och av fysiska verktyg i klassrummet. De medierande redskap som en elev behöver för att utvecklas optimalt spelar en central roll i vår studie. I analysen av resultatet tänker vi undersöka på vilket sätt lärare använder sig själva, övriga elever och tekniska redskap som stöd för elevernas läsutveckling.

Säljö (2014) uttrycker att i en lärares kompetens måste det ingå en känslighet för “hur elevens utvecklingszon ser ut i relation till ett visst begrepp eller en viss färdighet, och därifrån måste man leda vidare på ett sådant sätt att eleven successivt får ett allt större ansvar för hur aktiviteten fortskrider.” (Säljö, 2014, s. 306). I studien kommer vi att undersöka på vilka sätt lärare använder sig av resultatet från bedömningsstödet för att eleverna ska komma vidare till nästa utvecklingszon. Ett exempel på utveckling kan vara att det som en elev till en början

behöver en persons hjälp med att klara av, kan eleven efterhand genomföra själv. På engelska kallas detta begrepp scaffolding (Säljö, 2014). Scaffolding kan också kopplas till formativ bedömning, då läraren med hjälp av feedback kan hjälpa eleven att förstå var hon/han ligger till i sin utveckling.

Björk och Liberg (2004) anser att elever lär sig bäst tillsammans med andra när det gäller läs- och skrivinläring. Den sociala samvaron med vuxna eller andra barn som kan mer, gör att barn utvecklas och lär sig nya saker. Enligt Allal och Ducrey (2000) kan lärande definieras genom att man får "experthjälp" av till exempel en lärare eller en klasskompis antingen i direkt interaktion eller genom hur undervisningen är uppbyggd och de redskap som erbjuds i undervisningen. Appropriering är det begrepp som den sociokulturella traditionen använder för att beskriva och förstå lärande (Säljö, 2014). Säljö (2000) menar att lärande sker i samspelssituationer och är socialt i sin natur.

Enligt Gipps (2001) borde bedömningar vara interaktiva och dynamiska. Hon förklarar vidare att hjälpmedel, där även hjälp från läraren räknas in, borde vara tillåtet för att skapa en optimal inläring för eleven. Detta kallas då dynamisk bedömning. Bedömningstillfället blir då samtidigt ett lärtillfälle. Gipps (1999) menar vidare att kunskapsbedömning handlar om relationen mellan den som bedömer och den som blir bedömd. Eleverna ska vara involverade i bedömningsprocessen för att utveckla sina metakognitiva förmågor och kunna bedöma sin kunskapsutveckling. Hon menar med andra ord att kunskapsbedömning är en social praktik. Lärarens viktigaste didaktiska uppdrag består i att göra eleverna delaktiga i och medvetna om vilka mål de arbetar mot. Gipps (1999) förtydligar att om en elev ska ha möjlighet att utveckla förväntade kunskaper behövs förståelse för målen och hur man ska göra för att nå dit. Den sociokulturella synen på undervisning, lärande och bedömning utgår ifrån att det är lärarens ansvar att göra eleven medveten om vilka mål och betygskriterier som finns samt utveckla elevernas förmåga till självbedömning och metakognitivt lärande.

Allal och Ducrey (2000) resonerar kring hur lärande och bedömning kan integreras och hur utvärderingsprocesserna kan integreras inom pedagogiken. De presenterar två perspektiv på bedömning, som beror på hur man väljer att tolka Vygotskys proximala utvecklingszon. Det ena perspektivet föreslår att det är möjligt att bedöma var en elev befinner sig i den proximala utvecklingszonen utifrån individuella prestationer. Det andra perspektivet menar att bedömning av var en elev befinner sig i den proximala utvecklingszonen inbegriper även den pågående interaktionen mellan lärare och elev i undervisningssituationen. Läraren behöver utvärdera sin egen undervisning och fundera över vad läraren kan göra för att utveckla elevens kunskaper. Läraren kan till exempel ge eleven anpassade instruktioner, varierande meningsfulla uppgifter, individualiserad undervisning, möjlighet att samarbeta med andra och göra eleven delaktig i bedömningen. Det ultimata målet är att optimera elevernas kunskaper och i det arbetet har den organisatoriska ramen, placering av elever och användandet av resurser stor betydelse. Forskarna menar att bedömning kan berika undervisningen genom att den synliggör inläringssvårigheter eller problem i undervisningen och möjliggör för läraren att differentiera sin undervisning så den passar varje elev. Allal och Ducrey (2000) efterfrågar vidare forskning kring de olika perspektiven för att möjliggöra en sammanknytning av de båda perspektiven.

Det sociokulturella perspektivet är relevant för vår studie då vi utgår från att barn lär sig bäst tillsammans med kunnigare andra, vilket kan innefatta både vuxna och andra barn. Genom att formativ bedömning och feedback används ökar chansen till att bedömningstillfället även blir ett lärtillfälle. Det känns även betydelsefullt att lärare utgår från varje elevs proximala

utvecklingszon och individualiserar undervisningen utifrån varje elev för att jobba för progression och måluppfyllelse. Allal och Ducreys (2000) förklaring var en elev befinner sig i den proximala utvecklingszonen inbegriper hela undervisningssituationen och beror inte enbart på den enskilda eleven. Detta känns väsentligt för vår studie då vi fokuserar på om och i så fall hur läraren utvecklar sin läsundervisning på basis av elevernas resultat från bedömningsstödet i svenska.

## 7 Metod

För att få svar på våra frågor valde vi att göra en kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer med fem lärare. Intervjuerna utfördes utifrån en intervjuguide med förutbestämda teman och utvalda frågor (Bilaga 1). Metoden är anpassningsbar vilket innebär att intervjuaren har ett större utrymme att genom följdfrågor följa upp idéer, känslor och motiv på ett sätt som är omöjligt i en strukturerad intervju eller enkät (Stukat, 2011). Informanten har också en viss frihet att lämna utvecklade svar på de öppna frågor som ställs. Enligt Bryman (2008) finns det både fördelar och nackdelar med öppna frågor. Fördelarna kan vara att informanten tillför nya perspektiv och synpunkter till studien. Nackdelen med metoden är att den är tidskrävande.

### 7.1 Urval av deltagare i studien

I valet av intervjupersoner använde vi oss av bekvämlighetsurval i kombination med strategiskt urval, vilket är ett vanligt tillvägagångssätt i kvalitativa studier enligt Trost (2012). Den strategiska urvalsmetoden innebär att man väljer ut ett antal kriterier som är av betydelse för studien och söker efter informanter som motsvarar kriterierna (Trost, 2012). I vårt fall behövde vi lärare som undervisar i åk 1 i svenska och som hade utfört bedömningsstödet i svenska hösten 2016 på sina elever. Dessa kriterier är värdefulla för studien för att på ett korrekt sätt kunna jämföra, tolka och analysera lärarnas svar. Vi valde att tillfråga lärare från olika skolor och rektorsområden i kommunen. Vi tror oss på detta sätt finna svar på om och i så fall hur fem lärare utvecklar sin läsundervisning på basis av elevernas resultat från bedömningsstödet i svenska i årskurs 1. Vi tog personlig kontakt med tre lärare som alla tackade ja om att delta i studien. Anledningen till detta urval var att de fanns till hands och att de var positiva till att delta i studien vilket underlättar då det kan vara svårt att finna informanter (Bryman, 2008). Vi skickade mail till tre lärare med en förfrågan om att delta i studien. De tackade alla nej på grund av tidsbrist. Därefter fick vi ta hjälp av vårt kontaktnät bland kanslist, speciallärare och specialpedagoger för att hitta ytterligare två informanter. Lärarna kontaktades via mail och efter visat intresse skickades ett missivbrev (Bilaga 2) med ytterligare information om studien till dem. Lärarna i studien innehar lärarlegitimation och är behöriga i svenska för åk 1. De har alla lång erfarenhet av att arbeta som lärare. Motivet till att välja lärare från olika rektorsområden och skolor var att få större spridning på informanterna och därigenom undvika att "ett arbetslags" arbetssätt skulle få ett större genomslag i studien. Några av lärarna arbetar på en skola i utkanten av tätorten och några centralt i kommunen. Eftersom vi kände några av informanterna kan det ifrågasättas om lärarna svarade ärligt på frågorna eller om de svarade så som de trodde att vi ville att de skulle svara. Vi gjorde bedömningen att informanterna kunde ta avstånd från de personliga relationerna och svara professionellt på frågorna.

## 7.2 Studiens genomförande

Vi skrev tidigt ett missivbrev och utformade en intervjuguide utifrån studiens syfte och frågeställningar. En testintervju utfördes för att se om frågorna var lämpliga eller om missförstånd riskerade att uppstå. Intervjufrågorna skrevs om för att bättre få svar på syftet med studien. Däremot blev intervjun en träning i att vara en balanserad intervjuare, vilket är värdefullt enligt Bryman (2008). Missivbrevet reviderades och skickades till lärarna. Vi valde att genomföra intervjuerna var för sig av tidsskäl. Vi fördelade intervjuerna utifrån hur vi fått kontakt med informanterna. Kontakt togs via mail och vi bokade in en lämplig dag för intervjun. Vi informerade lärarna om att vi uppskattade att intervjun skulle ta cirka 30 minuter och frågade om det fanns tillgång till ett rum på deras skola där vi kunde vara ostörda. Trost (2012) skriver om hur lång tid en intervju tar och var den äger rum som faktorer som kan påverka resultatet av intervjun. Intervjuerna tog mellan 25–37 minuter och vi kunde sitta ostörda i de lokaler som lärarna valt ut. Läs mer under rubriken *Etiska överväganden* s. 22.

Vi hade i samband med missivbrevet informerat om att vi behövde spela in samtalet, men frågade för säkerhets skull en gång till i början av varje intervju om det gick bra att spela in. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av mobiltelefon för att inte gå miste om viktig information eller möjliga citat. Intervjuerna började med några inledande frågor kring upplägget av genomförandet av bedömningsstödet. Vi ville få informanterna att känna sig bekväma. Intervjuguiden användes som stöd vid intervjun. Vid halvstrukturerade intervjuer har intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor eller be om förtydliganden (Stukát, 2011). Den möjligheten använde vi oss av vid alla intervjuerna. Vi avslutade intervjuerna med att tacka för deltagandet i studien och frågade om vi kunde få kontakta dem om det var något svar som behövde förtydligas. Samtliga informanter var positiva till ytterligare kontakt om behov skulle uppstå. Intervjuerna transkriberades i sin helhet antingen samma dag som intervjun eller dagen efter. Vi transkriberade de intervjuer vi genomfört var för sig. Bryman (2008) anser att det är en fördel att transkribera allt material för att missförstånd inte ska uppstå. Dessutom är det enklare att analysera informationen som informanterna gett om den är utskriven.

## 7.3 Bearbetning och analys

Vi valde att använda oss av en induktiv tematisk analys vid bearbetningen av det insamlade materialet. Analysmetoden är vanlig vid bearbetning av kvalitativt material. Vid tematisk analys är proceduren inte tydligt specificerad, men metoden innebär ett sökande efter mönster som framkommer vid intervjuerna och därefter bildas teman (Bryman, 2008). För att finna mönster behövde vi vara förtrogna med materialet. Metoden anses lätt att lära sig och vara flexibel, men det finns fallgropar vilket vi fick erfara. Efter att ha använt en checklista som Braun och Clarke (2006) tagit fram klarnade processen i analysarbetet:

1. Bekanta dig med det insamlade materialet
2. Initial sökning efter koder
3. Sökning efter teman
4. Granskning av tema
5. Definiera och namnge tema
6. Skriva den tematiska analysen

Först transkriberades intervjuerna och lästes igenom flera gånger. Vi förde noteringar för att hitta mönster och därigenom teman. Lyssnade även på det inspelade materialet och förde noteringar om mönster. För att hantera mängden data tog vi hjälp av analysverktyget kodning. (Bryman, 2008, s. 529–530). I sökandet efter teman håller man ögonen öppna för:

1. Repetitioner: Återkommande teman.
2. Lokala typologier eller kategorier: Uttryck som för mig är obekanta eller som används på ett ovanligt sätt.
3. Metaforer eller analogier: Hur informanterna återger sina tankar i termer av metaforer eller analogier.
4. Övergångar: Hur olika teman förändras i transkriberingen.
5. Likheter och skillnader: Undersöka hur informanternas kan diskutera ett tema på olika sätt och hur de skiljer sig från varandra.
6. Språkliga kopplingar: Studerat hur informanterna använder sig av ord som "på grund av" eller "därför att" eftersom det kan visa på kausala kopplingar i deras medvetande.
7. Saknade data: Reflektera över vad som informanten inte tar med i sina svar.
8. Teorirelaterat material: Som en utgångspunkt för temat använda sig av samhällsvetenskapliga begrepp.

Det tar tid att koda svaren och hitta teman. Dessutom kan vår tolkning av samma svar variera beroende på den förförståelse vi har, vilket också påverkar kodningen (Bryman, 2008). Vi har försökt att arbeta metodiskt och är medvetna om förförståelsens roll för kategoriseringen och har därför valt att göra noggranna beskrivningar av hur tolkningsprocessen gick tillväga (Fangen, 2005 och Stukat, 2011). Läs mer under nästa rubrik.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar ansågs dessa teman vara av största vikt:

- Hur går bedömningen till?
- Hur dokumenteras resultatet av bedömningsstödet?
- Vad gör lärarna med resultatet?
- Hur kan formativ undervisning ta form?
- Hur används digitala verktyg?

Därefter gick vi igenom materialet på nytt och sökte efter studiens teoretiska ram, det sociokulturella perspektivet i resultatet. Det som var relevant färgkodades och strukturerades på ett systematiskt sätt. Vi sökte efter kopplingar mellan de teman och begrepp som belysts. Därefter relaterades dessa kopplingar till litteraturen. I det här skedet gjordes antaganden och hypoteser rörande kopplingarna. Därefter gick vi tillbaka till materialet och såg om kopplingarna kunde bekräftas av litteraturen (Bryman, 2008). Vid bearbetningen visade det sig att det fanns vissa oklarheter kring hur vi tolkat informanternas svar. Vi valde då att ta kontakt med informanterna via mail och be om förtydliganden. Alla informanterna var snälla att besvara våra frågor. För att berika resultatdelen skrev vi till citat som skulle styrka resultatet.

## 7.4 Studiens kvalitet

Vi är medvetna om att de begrepp vi använder för att förklara vår studies tillförlitlighet används och är utvecklade för mer storskaliga och statistiska studier. Vi tycker dock att det är viktigt att redovisa hur vi har tänkt och gått till väga för att göra både oss själva, våra informanter och vår studie vetenskaplig rättvisa. Stukat (2011) menar att diskussionen kring en kvalitativ undersöknings reliabilitet och validitet alltid är svår, men samtidigt både viktig och nödvändig. Vi tycker precis som Stukat (2011) att genom att redovisa studiens begränsningar, ökar vi också läsarens förtroende för det resultat vi kan redovisa.

För studiens tillförlitlighet är det viktigt att formulera intervjufrågor som besvarar studiens frågeställningar och tydliggör syftet. Kvale och Brinkman (2014) och Stukát (2011) menar att det alltid går att diskutera om informanterna hade gett samma svar till en annan forskare. Vi är medvetna om att vi kan ha genomfört intervjuerna på något olika sätt, men för att få ett så likt tillvägagångssätt som möjligt valde vi att utgå från en intervjuguide så att grundförutsättningarna skulle vara det samma. Eftersom intervjuerna spelats in är det möjligt att i efterhand kontrollera hur frågorna ställts och att svaren är korrekt återgivna.

Kvale och Brinkman (2014) talar om validitet som ett slags hantverksskicklighet. För att validera sina resultat behöver forskaren kontrollera, ifrågasätta, ha en kritisk syn på sin analys och teoretiskt tolka sina resultat. Vi har upprepade gånger innan intervjuerna genomfördes gått igenom frågeställningar och intervjufrågor för att bli så säkra som möjligt på att vi verkligen undersöker det vi ska undersöka för att stärka validiteten i vår studie. Detta är ett tillvägagångssätt som Stukát (2011) förespråkar. Vi genomförde dessutom en provintervju och efter den reviderades frågorna ytterligare. Stukát (2011) lyfter validitetsaspekten om informanternas ärlighet vid intervjutillfället, vilket kan påverka resultatet. Denna aspekt är vi medvetna om var därför noga med att försöka skapa en förtroendefull intervjusituation. Då vi bor i en liten kommun och vi båda har arbetat i kommunen under flera år, var flera av de lärare vi intervjuade kända ansikten, vilket gjorde intervjusituationen mer bekväm.

Att vara noggrann i forskningsprocessen är viktigt för att studien ska bli trovärdig i andras ögon. Kvalitativ forskning kritiserar för att vara subjektiv med låg grad av replikerbarhet. Resultatet i vår studie beror på tolkningar av ett lågt antal informanternas information vilket begränsar möjligheten till att generalisera (Stukát, 2011). Det är inte möjligt att generalisera resultaten i studien och det har heller inte varit vår avsikt. I stället belyser resultatet vad ett mindre antal lärare från olika rektorsområden i vår kommun gör utifrån studiens syfte, vilket vi finner mycket intressant då det är första gången bedömningsstödet används.

Vi har antagit ett sociokulturellt perspektiv som synsätt på studien och den ligger till grund för tolkning och analys. I och med det grundar sig även vår förförståelse på det sociokulturella perspektivet. Visserligen kan förförståelsen ändras under tolkningsprocessen, men genom att vara öppen med vilket perspektiv vi ser på materialet tydliggörs vår ståndpunkt vid tolkningsförfarandet. Dessutom gör redovisningen av perspektiv det enklare att kritiskt granska studien (Larsson, 2005). Larsson (2005) menar att det är viktigt att reflektera över sina egna resultat, om perspektiv, forskningsprocess och metodens påverkat på resultatet. Vi har varit tydliga med att studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och vi har försökt att vara konsekventa i tillämpningen av perspektivet. Vi är tillsvidare nybörjare inom det sociokulturella, vilket gör att det vi ser än så länge är begränsat. Vi kan i alla fall konstatera att vi kan mer nu än tidigare även om det finns mycket mer att utforska. Vår metod är inte neutral eftersom vårt perspektiv har påverkat vilka frågor vi ställt till lärarna. Det har även påverkat hur vi redovisar resultatet. Vi belyser naturligtvis det sociokulturella perspektivet som vi kunde hitta i resultatet, men har varit noga med att redovisa alla perspektiv som besvarade syfte och frågeställningar. Vi anser därmed att vi redogjort för hur vi gått tillväga med varje del av studien och att det därmed råder harmoni mellan delar och helhet.

Larsson (2005) påpekar att ett centralt kriterium för att bedöma kvaliteten hos kvalitativa studier är att läsaren ska genom att ta del av studien kunna se verkligheten på ett nytt sätt. Detta benämner Larsson med begreppet heuristisk kvalitet. Larsson (2005) förklarar vidare att "en kvalitativ studie som beskriver en företeelse på det sätt som folk i allmänhet ser den

framstår som poänglös. Kravet som finns där är att den kvalitativa studien skall ge ett kunskapstillskott genom själva gestaltningen” (Larsson, 2005, s. 19). I och med att Skolverket införde bedömningsstödet den 1 juli 2016 och vår studie inte tidigare genomförts anser vi att vi bidragit med ett kunskapstillskott som Larsson (2005) menar.

## 7.5 Etiska överväganden

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2011). Det innebär ett skydd för individen och verksamheten där individen arbetar från att bli utlämnad till allmänheten. Det finns fyra huvudkrav på forskning; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav, vilket både Kvale och Brinkman (2014) och Stukát (2011) beskriver och dessa har vi tagit hänsyn till i genomförandet av intervjuerna.

Informanterna fick information om studien via ett missivbrev. I brevet framkom att studien följer de fyra huvudkraven för de etiska principerna som Vetenskapsrådet tagit fram. Informationskravet innebar att vi poängterade att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Samtyckeskravet följdes genom att informanterna tackade ja till att medverka i studien. Konfidentialitetskravet innefattar information om att de medverkande ska vara anonyma i studien och att ingen personlig information ska spridas till obehöriga. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlats in kommer att behandlas med största konfidentialitet och enbart användas för forskningsändamål.

Ett etiskt dilemma kan vara hur lärarna uppfattar intervjuerna och de resultat studien kommer att visa. Syftet med studien är inte att granska lärare och leta efter fel, utan ingången är att vi är nyfikna på hur de har arbetat med bedömningsstödet. Vi var därför tydliga med att informera om vårt intresse av hur lärare använder sig av det nyligen införda bedömningsstödet i svenska i åk 1 för att undvika missförstånd. Den förförståelse vi har kan vara både till fördel och nackdel för studien. Här ser vi en fördel med att vara två som genomför studien, då vi kan resonera med varandra och göra oss själva mer medvetna genom att bemöta varandras tankar. Vi är medvetna om vår förförståelse, men går samtidigt in med ett öppet sinne vid intervjuerna (Fangen, 2005).

## 8 Resultat

Den tematiska analysen resulterade i följande fem teman:

- Hur går bedömningen till?
- Hur dokumenteras resultatet av bedömningsstödet?
- Vad gör lärarna med resultatet?
- Hur kan formativ undervisning ta form?
- Hur används digitala verktyg?

Det material som informanterna gett oss är kategoriserat under våra teman. Först görs en kort redogörelse över de organisatoriska förutsättningar som lärarna haft att utgå ifrån under genomförandet av bedömningsstödet. Därefter presenteras resultatet utifrån de teman som analysen genererade. Vi har rubriker utifrån valda teman och underrubriker vid vissa teman för att få en tydligare struktur på resultatet. Lärarna i studien har getts fiktiva namn vilka är Eva, Lena, Ida, Anna och Pär.

Vid intervjuerna ställde vi frågor som en introduktion till ämnet om vilken information lärarna fått om bedömningsstödet och hur de organiserat genomförandet av bedömningsstödet på deras skola. Två av lärarna fick en kort genomgång av bedömningsstödet av speciallärare eller kollega. Övriga lärare fick själva sätta sig in i materialet. De har haft möjlighet att diskutera bedömningsstödet med sin/sina närmaste kollegor. Upplägget kring organiseringen av genomförandet av bedömningsstödet har varierat på skolorna. Två av lärarna fick hjälp av en "extrainsatt lärare" för att kunna genomföra bedömningsstödet. En lärare fick hjälp av specialpedagogen och en lärare bad förskolläraren om hjälp. Förskolläraren fick utöver ordinarie arbetsuppgifter även hålla koll på eleverna i årskurs 1. Vid en av skolorna erbjöds läraren inget extra stöd för genomförandet av bedömningsstödet. Läraren fick ta av klassens befintliga "lärartid" för att kunna genomföra bedömningen. Fyra av lärarna tyckte det var konstigt att högläsningstexten är valbar. De ansåg att det vore bättre om den var bifogad till materialet. De menar att bedömningen inte kan vara likvärdig om texterna varierar från skola till skola. Samtliga lärare tycker att genomförandet av bedömningsstödet har varit väldigt tidskrävande, men givande.

## 8.1 Hur går bedömningen till?

Lärarna har enskilt genomfört vissa delar av bedömningsstödet med varje elev och andra delar av bedömningsstödet i grupper av elever. Lena, som kände sig lite osäker på det nya bedömningsstödet, spelade in sina elever och tog hjälp av en kollega i de fall hon behövde hjälp med bedömningen. Alla lärarna har haft möjlighet att diskutera bedömningen med en kollega.

*Först plockade jag ut dom en och en, för det började i höstas ju, så då plockade jag ut dom en och en och så kollade vi av alla bokstäver och alla ljuden. Tog bokstäverna först och kollade av ljuden och sen fick de göra delen där man ska läsa lite ord först och sen en text och alla de texterna de har läst har jag filmat eller spelat in ljudet i varje fall. De som jag har varit lite tveksam på har jag kunnat visa det för någon annan också, det är bäst när man kan hjälpas åt och just höra det flera gånger beroende på hur de har läst orden och jag har haft ett papper intill med samma text som jag har markerat på. (Lena)*

Lärarna beskriver att de i och med införandet av bedömningsstödet fått mer tid för att genomföra enskilda bedömningar av elevernas kunskapsläge och tillsammans med eleven föra samtal om läsning.

*Tycker att provet i sig är väldigt bra och att man får träffa varje elev och verkligen lyssna till dom och sitta en stund med dom och prata läsning och testa alla bokstäver. Det tycker jag var väldigt positivt. Man får tid till varje elev. (Anna)*

De nämner även att bedömningen blivit mer likvärdig men, att det inte enbart är bedömningsstödet som talar om var en elev befinner sig kunskapsmässigt. Det kan läraren även bedöma när en elev läser upp sin läsläxa för läraren.

*Ja, men det gör vi ju inte bara utifrån bedömningsstödet utan vi gör ju det utifrån lektionerna mycket från allt du ser men bedömningsstödet är en liten del av det du ser. Vi gör det också när vi läser läsläxan. Då vi sätter lite prickar, nej, dom här måste vi jobba mer med. (Eva)*

## 8.2 Hur dokumenteras resultatet av bedömningsstödet?

Resultatet på bedömningen lägger lärarna i elevernas individuella utvecklingsplan (IUP) på Unikum. Det är ett webbaserat dokumentationsverktyg som kommunen använder sig av. Där kan elev, föräldrar, lärare, speciallärare/specialpedagog och rektor följa elevernas



läsutveckling. Lärarna skriver i den digitala IUP:n sin pedagogiska planering för ämnet svenska och redogör för de kunskapskrav som gäller i åk 1 respektive åk 3 för momentet läsa. De flesta av lärarna väljer själva om de vill använda sig av matriser eller skriva egna texter om elevens kunskapsnivå, nästa steg och kunskapskrav i den digitala IUP:n. Alla lärare fyller i de kunskapstabeller i svenska som finns på Unikum där lärarnas bedömningar av kunskaper är kopplade till läroplanens kunskapsmål. Annas rektor har beslutat att ingen lärare inom det rektorsområdet får använda bedömningsstödet matriser i Unikum. Några lärare använder sig både av skolverkets matriser i svenska och bedömningsstödet matriser i Unikum. En lärare använder sig enbart av bedömningsstödet matriser i Unikum. Lärarna fyller i hur långt eleven kommit i sin läsutveckling genom att färgmarkera de delmoment som eleven behärskar. Någon lärare skriver egna formuleringar kring elevens läsutveckling i den digitala IUP:n istället för matriserna och någon som komplement till matriserna. Pär tycker att eleverna och föräldrarna inte alltid förstår matriserna. Han beskriver att matriserna är mer som ett stöd för läraren och att han behöver förklara med andra ord för att göra matrisen mer begriplig för elev och föräldrar. Övriga lärare anser också att matriserna är ett stöd för läraren i bedömningen av läsutvecklingen, men flera lärare anser även att de är ett stöd för eleven.

*I början på Unikum gjorde vi väldigt mycket matriser i planeringarna när vi startade med det. Vi har börjat plocka bort dom för vi tycker att dom säger inte så mycket. Det är bättre att skriva. De kan lätt bli intetsägende. Det står med ord, men det säger inte så mycket. Just bedömningsstödet matriser är rätt talande just för oss pedagoger är ordvalen rätt tacksamma, men sen det märker man vid utvecklingssamtalen att det inte alltid föräldrar eller elever förstår vad det står, men då kan man prata om det. (Pär)*

## 8.3 Vad gör lärarna med resultatet?

### 8.3.1 Överblick över kunskapsläget

Det framgår av studien att de flesta lärarna diskuterar och följer upp resultatet av bedömningsstödet tillsammans med speciallärare/specialpedagog och rektor. En lärare diskuterar enbart med specialpedagogen. Det framgår inte av vår studie om den specialpedagogen förde informationen vidare till rektor. En lärare erhöles mer resurser till klassen efter genomgången av bedömningsstödet.

*Vi har med dem när vi följer upp klasserna. Hur det går för eleverna är det ett underlag att titta på. Specialpedagog och rektor är med där. Det jag tycker är viktigt är progressionen. (Pär)*

Alla lärarna använder sig av resultaten av bedömningsstödet för att prata med både eleverna och föräldrarna om var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling samt vad nästa steg i läsutvecklingen är.

*Tar även upp resultaten tillsammans med föräldrar och elev. (Pär)*

Alla lärarna jämförde elevernas resultat från ht 2016 med vt 2017 resultat. De tittade på elevernas individuella läsutveckling. Några lärare tycker att resultaten av bedömningsstödet snabbt blir inaktuella eftersom eleverna hela tiden utvecklas. Därför tar de upp vikten av att göra fler bedömningar än de som är obligatoriska för att dokumentationen av elevernas läsutveckling ska vara aktuell. Lena och Pär gör flera bedömningar på några elever för att bättre kunna följa progressionen.

*Går igenom och börjar titta på progressionen vad som har hänt gentemot innan med eleverna och kikar lite på vilka som behöver lite extra stöd, de som behöver pushas och de som behöver sitt ändå. Vi försöker leta upp tillfällen där man kan arbeta mot de som behöver lite extra och vad vi behöver göra där och likadant med de*

*som behöver pushas och det kan jag säga att det är positivt att man tar med de barnen som faktiskt ligger i framkant, så att de inte blir hämmade. (Pär)*

Lärarna är ense om att den summativa bedömningen behövs som stöd för formativ bedömning.

*Då tänker jag att båda behövs för man kan inte se allt med bara summativ bedömning och jag känner att vissa delar kan man missa om man bara gör formativ bedömning också. Dom behövs båda två för att få med allt. Det blir mycket tydligare då i varje fall, mycket lättare och checka av vad dom kan om jag gör en summativ bedömning för då vet jag att den kan det här eller inte kan det. Gråzonen och allt där mitt emellan. (Lena)*

*Den formativa bedömningen behövs för att få med allt som en helhet liksom. (Lena)*

I Evas grupp behöver många elever arbeta mer med att bli säkrare på att koppla samman ljud - bokstav. Däremot upptäckte hon att gruppen som helhet har lätt för att berätta om sina egna erfarenheter. Både Lena och Pär's grupper behöver jobba mer med läsförståelse, läsa mellan raderna och att dra egna slutsatser. Deras grupper är säkra på kopplingen ljud - bokstav. Lenas grupp består av många väldigt goda läsare. Ida sa att inget i bedömningsstödet resultat överraskade henne. Alla hennes elever kunde bokstavsljuden.

Däremot blev det tydligt att vissa elever behöver arbeta mer med att återberätta. Anna har flera nyanlända i sin grupp och nämnde språkutveckling som ett utvecklingsområde.

*Vi ser att det är några som vi behöver fånga upp tidigt. I den här gruppen ligger de bra till. De har stor potential. Det har vi upptäckt, men vi behöver jobba med SvA-undervisning. (Anna)*

### 8.3.2 Resultatet av bedömningsstödet styr undervisningen

Lärarna betonar att bedömningsstödet ger en tydlig bild över vad eleven och gruppen befinner sig i sin läsutveckling. Det framkom att samtliga lärare använder resultatet av bedömningsstödet i sin fortsatta planering för ämnet och lägger ett större fokus på de delar som flera i gruppen behöver utveckla sina kunskaper i.

*Så har jag sett att vissa delar att det här behöver vi jobba lite mer med och då har vi ju huggit tag i det direkt. Jag hade några elever som hade svårt att läsa och svara på frågor mellan raderna så då har vi jobbat ganska mycket med det så då tog jag in Läsfixarna<sup>1</sup> lite extra. Vi jobbade med det i höstas, men tog in det lite nu igen, så hoppas vi att det ska sätta sig lite i varje fall. För min egen del blir det mycket gruppens resultat som styr. Jag har ju inte sagt det till dom, men för mig själv och för min undervisning påverkas ju jag av resultatet. Vissa saker kan jag ju göra mer med alla. (Lena)*

*För mig är bedömning framförallt ett sätt att utvärdera min undervisning, men också att se progressionen hos barnen. (Pär)*

### 8.3.3 Anpassningar

Lärarna poängterar att vilken metod de väljer för att stötta eleverna i sin läsutveckling är viktig. Alla lärarna börjar med att lära ut ljudmetoden, men använder även helordsmetoden. De mixar sedan de olika metoderna i sin läsundervisning. De flesta lärarna provar olika läsmetoder för att hitta rätt metod till eleven.

---

<sup>1</sup> Läsfixarna: "En läsande klass" tar hjälp av olika "personer" för att träna eleverna i läsförståelse.

*Jag använder ljudmetoden, ett material som heter Fonomix<sup>2</sup> som även har munbilder som förstärker hur bokstaven låter. Detta material använder vi till de ettor som inte kan läsa/ljuden när de börjar i åk 1. (Eva)*

*Då flera elever redan kunde läsa när de började årskurs ett har vi fokuserat på ljudmetoden då vi tyckte det varit ett lämpligt sätt för eleverna att lära sig ta sig igenom längre ord. I övrigt så använder vi oss av metoderna i en kombination men med tyngdpunkten på ljudmetoden. (Lena)*

*Vi försöker hitta metod som passar de enskilda eleverna ibland delar till helhet eller tvärtom. Individuellt anpassat. (Pär)*

Samtliga lärare anpassar kontinuerligt undervisningsmaterialet för eleverna så att de får arbeta på en nivå som de behärskar, men att eleverna samtidigt utmanas i sitt lärande. I samtal med eleven provar de sig fram vilka böcker som passar eleven bäst. Lärarna använder sig av olika läroböcker, men gemensamt är att böckerna har en stegrande kunskapsutveckling. Böckerna har olika kunskapsnivåer och läraren anpassar val av bok till elevens kunskapsnivå i läsning. För Anna gav bedömningsstödet ny information kring hur långt vissa elever hade kommit i sin läsutveckling och de eleverna kunde byta till en lite svårare läsebok.

*Det som man fick bekräftelse på var att någon elev kunde läsa med flyt, positiv överraskning, men sedan kan det också vara att man kan läsa med flyt men inte ha koll på alla bokstäverna. Det kunde man se. Vissa elever är så otroligt spretiga. Han kan läsa med flyt då behöver han inte träna bokstäverna tror man, men det har man upptäckt att det inte stämmer. (Anna)*

En elev som utvecklas snabbt får byta till en svårare bok, men det kan också förekomma att en lärare byter till en enklare bok. Vid bokstavsarbetet använder sig alla lärare av olika bokstavsmaterial. Lärarna är erfarna och har samlat på sig en "bank" av material. De anpassar materialet till det som eleven behöver jobba mer med eller utmanas i.

*Det gör man ju hela tiden när vi jobbar med arbetsschemat och bokstavsarbetet så lägger man ju in det man tycker att varje elev behöver där utifrån var de ligger just nu. (Ida)*

*Till de elever som kommit lite längre använder vi lite av varje, lite Fonomix och olika ihop plockade material. (Eva)*

*Framförallt så anpassar vi materialet efter vad eleverna finner intresse för. En del får använda Kiwi<sup>3</sup>-materialet. (Lena)*

*Med de som är på väg åt andra hållet kan svårighetsgraden öka. Nästa steg i läsningen. De som ligger där just nu jobbar mycket med läsförståelse. De som behöver jobba med det tekniska i läsningen gör det. Vi försöker hitta så. Det är individualiserat där med, men det kan köras som grupp. (Pär)*

Några lärare tyckte det var svårt att hitta rätt balans. Materialet kunde vara för enkelt eller för svårt. Det var en utmaning att hitta ett material som passade varje elev/grupp. Dom klarade av att läsa väldigt bra, dom flesta av dom läser de tre texterna utan bekymmer. En utmaning i sig att det är goda läsare. (Lena)

*Jag tyckte att det var det här med läsförståelsen, det här med att läsa mellan raderna. Vi jobbade mycket med det i höstas och sedan har jag nog tänkt lite att det här har vi gjort och har inte fått det att följa med så som jag*

---

<sup>2</sup> Fonomix; En ljudmetod där eleven tränar att koppla samman bokstaven med rätt språk-/prat-ljud. Det finns en "munbild" för varje ljud. Materialet har en ökande svårighetsgrad.

<sup>3</sup> Kiwi-metoden: whole language-material, vilket innebär att man går från helhet till delar. Först börjar läraren med att tala kring handlingen för att först skapa en förförståelse för bokens handling. Därefter läses sedan meningarna tillsammans med barnen, efter det delas meningarna upp i ord som man i sin tur delar upp i stavelser och ljud

*hade hoppats, så för mig blev det en sån sak som att det här får vi göra igen. Sen var det inte något jättedåligt resultat men man kunde ändå se att här dippade det lite, för det är en klass med väldigt goda läsare och då blir det lite lättare att dom bara läser på och läser på och då kanske de missar vad det egentligen handlar om.*  
(Lena)

Alla lärare har uppmärksammat elever som behöver extra stöd i sin läsning. Läraren har pratat med specialläraren/specialpedagogen och planerat vilka extra anpassningar som eleverna behöver.

*Klart att man använder sig av det om det är någon som riskerar att falla utanför, att man är orolig att de inte kommer att klara målen i trean till exempel det är klart att det ser man ju där, men det har man ju säkert märkt innan också. Då får man bekräftelse på det man har sett. Då får man försöka att sätta in insatser så fort det bara går då för någon elev som inte klarar den här gränsen som kanske har språksvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter. Det kan man se tidigt.* (Anna)

*Vi uppmärksammar om det är några insatser som behöver göras eller om det är något mer som behöver göras.*  
(Eva)

Lärarna anpassar elevernas läromedel efter elevernas läsförmåga. Däremot kan anpassningarna skilja sig åt om det är läsförmågan eller elevens intresse som får styra. De försöker på olika sätt skapa tillfällen för eleven att få lästräning individuellt med en vuxen. En del av lärarna har svårt att få tiden att räcka till för alla elever som behöver enskild träning. Vid de tillfällen som lärarna har en ökad bemanning för gruppen väljer flera lärare att periodvis enskilt lästräna med en del elever.

*Vi satsar på vissa elever under vissa perioder. Ett par elever har fått extra anpassningar till exempel 7-stegsmetoden<sup>4</sup>. Vi tar små stunder vid så många tillfällen som vi kan hitta.*  
(Pär)

*Några elever får lite extra lästid på samlingstid (5 min/var ett par gånger i veckan) det kan vara "Rydaholmsmodellen"<sup>5</sup> eller annan läsning.* (Eva)

Eva och Lena får hjälp av specialpedagog som kommer och tränar läsning med några elever vid något tillfälle i veckan.

### 8.3.4 Användandet av den lärartid som klassen tilldelats

Lärarna för olika resonemang om hur de bäst använder den lärartid de har tillgång till. Eva och hennes kollegor använder sig av informationen från överlämningen från förskollärarna samt resultatet av bedömningsstödet för att nivågruppera eleverna efter läsförmåga eftersom spridningen i klassen är stor och att på så vis kunna anpassa läsundervisningen efter elevernas förmåga. Hon beskriver att de därigenom även kan utmana de eleverna som kommit långt i sin läsutveckling. De elever som behöver arbeta med kopplingen ljud - bokstav delas in i en grupp. De elever som kommit längre i sin läsutveckling delas in i två andra grupper utefter läsförmåga. De eleverna får träna mer på läsförståelse och lässtrategier i en relativt homogen grupp. Eva använder sig regelbundet av nivågrupperingar.

*Vi kollade lite vilka som hade lärt sig att läsa och vilka som inte alls kunde läsa och de som kunde lite granna, så delade vi upp dom så när vi har svenska har vi två till fyra pass i veckan och då är dom i dom grupperna så*

---

<sup>4</sup> 7-stegs metoden: En ljudmetod. Materialet har en stegrande svårighetsgrad.

<sup>5</sup> Rydaholmsmodellen: Eleven tränar att läsa olika listor av ord med en ökande svårighetsgrad.

*dom som inte har lärt sig att läsa jobbar mycket med bokstäver och ljudar ihop och allt detta och dom som kan jättemycket jobbar med svårare uppgifter då, mer avancerade uppgifter och mellangruppen gör mittemellan grejer då kan man säga. Så, så har vi jobbat och det är nytt, så har vi inte jobbat innan. Vi valde att göra så i år för att testa. (Eva)*

Pär använder sig periodvis av nivågrupperingar.

*Vi gör läsgrupper. Sen kan de variera lite beroende på hur det är och vid vissa tillfällen lite nivågruppering där vi får fånga upp de som ligger i framkanten och behöver lite extra pushning. I en etta är spridningen väldigt stor och samma sak att vi kan hjälpa dom som behöver lite extra där med, men egentligen sätter vi ihop grupperna utifrån resultaten här. Då vi funderar på vad vi behöver jobba med just nu. De har även anpassad läsläxa som vi också har anpassat utifrån det här. (Pär)*

Några lärare har möjlighet att vara två lärare i klassen vid vissa tillfällen. Vid en del av dessa tillfällen väljer lärarna att dela klassen i halvklass för att antalet elever i gruppen ska minska och läraren ska kunna få mer tid med varje elev.

## 8.4 Hur kan formativ undervisning ta form?

### 8.4.1 Synliggöra nästa steg i läsutvecklingen

Lärarna är ense om att de inte enbart kan konstatera var eleven befinner sig i sin läsutveckling. De måste synliggöra för eleven vad de gör bra och vad som kan göras för att utveckla lärandet. Det framkommer att lärarna arbetar mycket med formativ bedömning och att det framför allt sker i samband med elevernas vardagliga arbete. Genom att föra samtal kring det som eleven tränar kan läraren hjälpa eleven att utveckla sitt lärande. De flesta av dessa samtal sker under lektionstid, men någon av lärarna avsätter tid för enskilda samtal med sina elever.

*Läsläxan får de läsa upp och då pratar jag om innehåll med eleven och hur det gått att läsa. Vad som var svårt och vad som var lätt och hur det går och så. De får sin läsläxa varje vecka och eleven vet vad de ska göra. (Anna)*

Däremot uttalar inte alla lärare vad "nästa steg" är när de samtalar med eleven kring läsläxan.

*Vi behöver inte uttala vad nästa steg är. Det ligger i själva uppgiften. Att man går vidare. (Anna)*

Lärarna tränar eleverna i att göra självbedömningar och diskuterar elevernas progression med dem.

*Vi har skrivit lite faktatexter nu för någon vecka sedan och då gjorde vi det tillsammans med eleven, gjorde första texten tillsammans med eleven och pratade om hur den skulle se ut eller hur man kunde tänka sig och efter dom hade gjort sin sista text gjorde dom självbedömning på den först och sedan tittade vi tillsammans så ser dom själva hur långt dom har kommit, dom kommer ju alltid lite längre. (Lena)*

*Ser var man står. Komma till insikt att det här kan jag göra bättre och det här är faktiskt bra. Det är många som tycker nej, jag kan inte det här. De har lite låg självbild och då kan man få en bättre bild av sig själv. (Anna)*

*På utvecklingssamtalen får man bedöma sig själv. Att man ser att man har gått framåt. Vi använder portfolio i NO/SO. En stor klippbok. Där klistrar vi in allt som vi jobbar med. De ritar, målar och skriver. Där kan man se utvecklingen. Sist vi kollade pratade vi lite så. Vi pratar om deras utveckling när de klistrar in. Någon gång i månaden kanske. Några gånger per termin blir det. Då vi tittar i dom där. Sedan får de ta hem dom. (Anna)*

### 8.4.2 Vikten av att samtala och samarbeta med andra vid läsinlärning

Flera av lärarna betonar att arbeta formativt är att samtala med eleverna om lärande. Genom diskussion försöker läraren öka elevernas förståelse för det området som eleverna arbetar med. Anna redogör för sitt sätt att se på läsinlärning:

*Vi jobbar mycket tillsammans där vi gör meningar tittar på hur en mening ser ut om det är något som låter konstigt. Vi skriver tillsammans. Jobbar med meningar, frågor, frågeord. Vi diskuterar och kommer fram till saker gemensamt. Vi jobbar mycket tillsammans. Jag skriver upp det på tavlan och så pratar vi om det skrivna. Det är också en slags läsinlärning. Det formativa tänker jag är att man har en dialog och pratar om läsning. (Anna)*

Lärarna är samstämmiga med att betona att samarbete elever emellan vid läs- och skrivarbetet gynnar läsutvecklingen. De försöker på olika vis variera samarbetet mellan eleverna i ett försök att få igång elevernas diskussion kring arbetet.

*Vi har bara börjat lite grann nu med att skriva faktatexter och så på Skolstil<sup>6</sup> med talsyntes och dom har bara fått göra det två och två hittills. Det är ganska bra att dom får göra det två och två för det blir mycket diskussioner kring hur dom ska skriva och om det ska vara mellanrum och sen när den läser upp så hör dom om det låter rätt och låter det inte rätt så måste det vara något som är fel och så går dom tillbaka. (Ida)*

### 8.4.3 Processinriktat arbete

Ett processinriktat arbete är en del av det formativa arbetssätt där eleverna har möjlighet att arbeta om och utveckla en text innan den slutgiltiga versionen är klar. Några lärare nämner att de börjat med det. Lärarna har först haft genomgångar kring hur sagor är uppbyggda och tagit fram vissa kriterier som bör finnas med i en saga. Eleverna skriver en saga. De givna kriterierna finns synliga i klassrummet. Därefter får eleverna kontrollera om den fått med alla kriterierna eller om sagan behöver utvecklas.

*Vi har jobbat rätt mycket med sagor på olika sätt. Vi har haft vissa kriterier som ska finnas med. Man ska ha en huvudperson. Det ska finnas en plats eller miljö och då får de själva eller tillsammans med en kompis kolla igenom om de har fått med alla bitarna och om de fått till det så att det blivit lite intressant eller kan man förändra genom att skriva mer målande eller så? Så att de själva får utveckla sin grej och göra det så bra som möjligt. Nästa steg är att de ska få skriva en ny saga så att vi har två att analysera. Vi har känt att eleverna måste få en träningsarena det är viktigt. Vi kan inte bara hasta vidare vi måste stanna upp och jobba med det. (Pär)*

Andra lärare låter eleverna arbeta tillsammans med en kompis och jämföra kriterierna med deras saga. Därefter lägger de tillsammans till det som saknas i sagan. Sagan läser de senare upp för andra elever.

### 8.4.4 Muntlig feedback

Vid intervjuerna ställde vi öppna frågor om feedback. Vi "spann vidare" på de trådar som informanterna tog upp. Ingen av lärarna nämnde om de på något sätt försäkrade sig om eleven tog till sig den feedback som läraren gav. Däremot kan vi utläsa av resultatet att i och med att lärarna kontinuerligt följer upp elevernas lärande under lektionerna så ser de också om feedbacken gått fram eller om de behöver förtydliga på något sätt. Alla lärarna är positiva till framåtsyftande feedback. Det råder en samstämmighet kring användandet av muntlig

---

<sup>6</sup> Skolstil: Appen är ett enkelt skrivprogram med bokstavsljud och talande tangentbord. Programmet har en inbyggd talsyntes.

feedback till yngre elever bland lärarna. Lärarna ansåg att den personliga kontakten med eleven var viktig för att skapa tillit och trygghet. Den muntliga feedbacken är att föredra eftersom då kunde läraren förklara på olika sätt om oklarheter uppstod vid samtalet.

*Det muntliga är det som är mest effektivt med de små. Försöker att tala om vad som är bra, hur man kan förändra och kanske göra ännu bättre. (Pär)*

*Alltså feedback är ju i samtal med eleven när dom jobbar med läsningen och när dom läser läsläxan och när man pratar om texten tillsammans, det är väl den feedbacken dom får. När dom skriver berättelser och har skrivit färdigt och dom läser upp och då pratar vi och försöker ge lite tips och så. (Ida)*

Flera lärare poängterar vikten av att ha ett gott arbetsklimat i klassrummet när feedback ges. Att eleverna har en trygg lärmiljö där de inte upplever sig kritiserade.

*Att det blir som kritik och det får det inte bli då blir det fel. Man pratar om hur man ger feedback. Att det bara ska vara positivt. Är det något som man ser att det här kan du göra bättre. Det är något som man hela tiden gör mot eleven. Man blir som en mall för eleven. Så som jag bedömer eleven kanske den kan lära sig att se på andra. Det tycker jag är viktigt. (Anna)*

Eleverna ska inte känna att det är "fel-letning" feedback handlar om utan det är hur arbetet kan förbättras. Pär tar upp om det hänt något bråk på rasten kan en del elever ta med sig bråket in på lektionen. Om det då är en lektion där eleverna ska ge varandra feedback, så har det hänt att elever inte kan hålla isär känslor och framåtsyftande feedback.

*Negativt om det blir att det är fel-letning det handlar om och sen om en del elever inte klarar av att hålla isär det som hänt på rasten och de börjar diskutera saker det inte handlar om. Det är inte individen utan arbetet det gäller. (Pär)*

#### 8.4.5 Kamratbedömning

Flera av lärarna använder sig inte av någon organiserad feedback elever emellan. Utan att eleverna spontant ger varandra feedback när eleverna ges möjlighet att lyssna på varandra eller arbeta tillsammans. Eleverna talar om vad som är bra med kamratens arbete, och ger förslag på vad som kan förändras för att göra det ännu bättre.

Några av lärarna nämner att de använder sig av kamratbedömning i samband med att eleverna läser texter för varandra. En del lärare låter eleverna bedöma varandras läsförmåga med hjälp av "två stjärnor och en önskan". Lärarna har först gått igenom vad som karakteriserar en god läsare och gjort en checklista på dessa kriterier. Eleverna använder sig av checklistan vid bedömningen av kamraten. Läraren ser den här formen av feedback som ett dubbelt lärande. Även den elev som ger bedömningen blir påmind om vad eleven bör tänka på vid läsning. Läraren ser enda nackdel med aktiviteten att eleverna kan lära varandra fel.

*Kamratbedömning jobbar vi mycket med. Mest i svenskan både när det gäller att läsa och skriva. Som idag när jag hade parläsning, när dom har läst 7 minuter var så får dom bedöma varandra hur dom har läst, så har vi två stjärnor och en önskan, så får dom säga två bra saker och en sak som man kan tänka vidare på eller göra. Det är sån vinning i det för när jag säger till dig att du ska läsa lite tydligare så säger man ju det till sig själv också, dubbelt lärande. Dom klarar att lägga bedömningen på rätt nivå. Vi har lathundar och vi har modellerat också så att dom först har fått bedöma mig när jag har läst en text. Dom är jättebra på det nu. Det är hälften av klassen då som jobbar med detta. (Eva)*

### 8.4.6 Hur används digitala verktyg?

Samtliga lärare har tillgång till iPads. I en klass har alla elever varsin iPad. De övriga klasserna delade iPads antingen sinsemellan i klassen eller mellan olika klasser. Gemensamt är att alla elever fick lära sig hantera iPads. Resultatet visar att lärarna använder iPaden som ett hjälpmedel till alla elever. Det blir ett stöd i elevernas läs- och skrivutveckling. När eleverna skriver kan de bland annat få texten uppläst med hjälp av talsyntesen på iPaden.

*En skriv- och läshjälp för många med läs- och skrivsvårigheter. Man kan lyssna på vad man skrivit och höra hur varje bokstav låter. Man kan fotografera av texter, läsa in tankar inför att skriva mer själv om man behöver hjälp med arbetsminnet. Det finns många hjälpmedel på en iPad för att utveckla sin stavning. Det är även en stor fördel i de tidiga årskurserna när finmotoriken fortfarande är lite svår och det blir kämpigt att forma bokstäverna. Då kan man träna finmotoriken på andra sätt för att sedan forma bokstäver längre fram och ändå kommit igång med läs- och skrivutvecklingen. (Lena)*

Alla lärarna är mycket positiva till att använda iPads i sin läsundervisning. Motivationen för träning ökar vid användandet av iPads bland eleverna. De lärare som inte har enskilda iPads till sina elever önskar alla en ökad tillgång på iPads i klassen. Successivt lär de eleverna använda sig av de funktioner som finns på en iPad. Lärarna betonar den kompensatoriska möjligheten som iPaden utgör för en del elever. Det finns till exempel möjlighet att få lyssna på texten istället för att läsa själv och eleverna kan tala in en text som de sedan lyssnar på. En del lärare låter vissa elever använda iPaden mer än andra eftersom eleverna behöver stöd av de funktioner som finns i iPaden för sin läsutveckling.

*Jag ser många fördelar. När barnen skriver texter, kan de få texten uppläst. De läser ju även texten samtidigt som de skriver, går tillbaka och kontrollerar om de har t ex stor bokstav och punkt. De läser ofta även in sina skrivna texter (till exempel i appen Book Creator<sup>7</sup>) Det finns appar där de kan öva läsningen på många olika sätt. (Eva)*

Samtliga lärare använder digitala hjälpmedel som ett komplement till den övriga undervisningen. Lärarna använder sig av iPaden på liknande sätt. Eleverna får med hjälp av appar träna på det de behöver, på en nivå som de behärskar samtidigt som de ges en lagom svår utmaning. De tränar både enskilt och tillsammans med andra. Vid de tillfällena eleverna arbetar parvis diskuterar de olika lösningar, tar hjälp av andra att komma vidare i programmet och programmet ger eleverna omedelbar feedback.

*Eleverna tränar på olika saker via appar: fonologisk medvetenhet, bokstav-ljud, ord-bild, bild-ord och meningar. Eleverna når nästa "level" i programmet när de klarat övningarna på en nivå. (Ida)*

*När eleverna jobbar med appar brukar de få jobba två och två just för att de ska kunna diskutera och prata med varandra. Där får de feedback direkt. (Pär)*

På så vis kan de som inte kommit så långt i sin läsutveckling få tips på hur de kan nå längre. De som redan kan får sätta ord på sin kunskap och därigenom själva reflektera över sitt lärande. Samtidigt ges eleverna en träning i att förklara för andra så att de förstår.

## 8.5 Sammanfattning av resultat

Genom att lärarna diskuterar bedömningsstödet resultat med varandra och har möjlighet att spela in och lyssna på eleverna kan lärarna utveckla sin kunskap till att bedöma vad som är

---

<sup>7</sup> Book Creator: Det är en app i vilken eleverna kan skapa digitala böcker. Böckerna kan innehålla bilder/foton, film, text och ljud.



karaktäristiskt för både starka och svaga läsare. Läraren har på detta vis chans att utveckla sin egen bedömningskompetens. Genom bedömningsstödet kartlägger och dokumenterar läraren den enskilda eleven och gruppens läsutveckling. Bedömning sker även under lektionstid. Resultatet av bedömningsstödet styr undervisningen. Det blir ett sätt för läraren att utvärdera sin undervisning och anpassa undervisningen efter enskilda elevers och gruppens behov. Lärarna arbetar med att försöka öka elevernas läsförståelse och göra eleverna medvetna om sitt eget lärande.

Bedömningsstödet har i vissa fall gett ny information om elevens läsutveckling och läraren gör anpassningar efter elevens progression genom att i huvudsak anpassa undervisningsmetod och material efter elevernas proximala utvecklingszon. Samtliga lärare har uppmärksammat elever i behov av extra anpassningar och vidtagit åtgärder i form av extra lästräning. Inom grupperna har en omprioritering av lärartid som gruppen har att förfoga över skett. Lärarna prioriterar de elever som har störst svårighet med läsningen med individuell lästräning. Läraren följer genom bedömningsstödet elevernas progression i läsutvecklingen.

Sammanfattningsvis arbetar lärarna mer formativt än de ger uttryck för. Lärarna kartlägger var eleverna befinner sig i sin läsutveckling och synliggör samt medvetandegör nästa steg i läsutvecklingen för eleverna. En del lärare har börjat med processinriktat arbete, vilket ger eleverna möjlighet att utveckla sin läsutveckling tillsammans med andra.

Det råder en samstämmighet bland lärarna kring användandet av muntlig framåtsyftande feedback till de yngre eleverna. Alla lärare ger eleverna möjlighet att samarbeta, samtala och lära från en kunnigare person.

Lärarna använder sig av iPads i sin undervisning där läs- och skrivutveckling är tätt sammankopplade. iPaden används som en kompenserande eller stödjande funktion för vissa elever i sin läsutveckling. Med iPaden ges eleverna individuell träningsmöjlighet via appar.

## 9 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet som framkom under intervjuerna och kopplas till studiens sociokulturella perspektiv och forskning. Diskussionen förhåller sig till studiens syfte det vill säga att undersöka om och i så fall hur fem lärare utvecklar sin läsundervisning på basis av elevernas resultat av bedömningsstödet i svenska i årskurs 1. Vi har delat in resultatdiskussionen efter frågeställningarna i följande rubriker;

- De sätt som lärarna använder sig av bedömningsstödet.
- De sätt som lärarna förknippar användningen av bedömningsstödet till formativ bedömning.
- Lärarnas användning av formativa” verktyg” i läsundervisningen.

### 9.1 De sätt som lärarna använder sig av bedömningsstödet

Innan vi börjar analysera resultatet passar vi på att påminna om att bedömningsstödet har tagits fram på uppdrag av regeringen för att lärarna ska erbjudas ett konkret stöd när de ska följa upp elevernas läs- och skrivutveckling. Syftet är att lärarna ska få stöd i att göra en likvärdig bedömning av elevernas kunskapsutveckling redan i de tidiga skolåren för att tidigt

kunna identifiera både elever som är i behov av extra anpassningar, särskilt stöd eller extra utmaningar (Skolverket, 2016:1020). Bedömningsstödet ger också rektor möjlighet att planera för resursfördelning.

Av de lärare vi intervjuade var det en lärare som fick mer lärarresurs i klassrummet efter samtal med rektor utifrån resultatet av bedömningsstödet. En del lärare hade redan från terminsstart extra resurs i form av specialpedagog/speciallärare eller extra tilldelad lärartid i klassen.

I resultatet framkom det att lärarna har möjlighet att utveckla sin egen kunskap i att bedöma elevernas läsförmåga genom att diskutera med andra lärare och genom att spela in och lyssna på elevernas läsning. Rose (2006) poängterar lärarnas förmåga att bedöma var varje elev befinner sig i sin läs- och skrivutveckling som betydelsefullt för lärarnas professionalitet. Gee (2003) uttrycker vikten av att lärare tar hänsyn till elevernas olika språk från olika sociala situationer, då alla elever inte har samma förutsättningar. Flera forskare, bland andra Alatalo (2012), Krantz (2015), Moats (2009), Myrberg (2001), Rose (2006), Tjernberg (2013) och Westlund (2012), betonar vikten av lärarens betydelse och tidiga insatser för att uppnå en fortsatt god progression i elevers läs- och skrivutveckling. Alla lärare är enligt skollagen (SFS 2010:800) skyldiga att ge elever den stimulans som de behöver för att utvecklas mot kunskapsmålen utifrån sina egna förutsättningar och detta övergripande förhållningssätt ska ligga till grund för undervisningen. Säljö (2014) förklarar utifrån ett sociokulturellt perspektiv att i en lärares kompetens måste det ingå att se hur en elevs utvecklingszon ser ut i relation till en viss färdighet.

Genom bedömningsstödet kartlägger och dokumenterar läraren den enskilda eleven och gruppens läsutveckling. Flera lärare tillägger att de även dokumenterar elevernas kunskapsutveckling på andra vis kontinuerligt, bedömningsstödet är bara en del av flera andra. Bland annat nämner en lärare att hon konsekvent för anteckningar i den dagliga undervisningen när eleverna till exempel läser sin läsläxa. Lärarna dokumenterar även på Unikum där det finns kunskapstabeller i bland annat svenska som är kopplade till läroplanens mål. Några lärare framhäver att resultatet av bedömningsstödet snabbt blir inaktuellt eftersom eleverna hela tiden utvecklas och väljer därför att göra fler bedömningar och dokumentationer än de som är obligatoriska, för att elevernas läsutveckling ska vara aktuell. Krantz (2015) poängterar vikten av att lärare avgör var varje elev befinner sig, särskilt när en elev precis har knäckt läskoden, för att kunna sätta in individanpassade åtgärder. Även Moats (2009) anser att det är viktigt att med precision kunna avgöra var en elev befinner sig i sin läsprocess för att på ett strukturerat sätt kunna hjälpa eleven framåt i sin läsutveckling. För Vygotsky (1930) var skolan den miljö där det fanns möjlighet för barn att möta och appropriera kunskap utanför den egna erfarenheten. Han betonar här barnets behov av att få hjälp av en vuxen. Inom den sociokulturella traditionen använder man begreppet appropriering för att beskriva och förstå lärande (Säljö, 2014).

Resultatet visar att bedömningsstödet styr lärarnas undervisning och att bedömningsstödet ger en tydlig bild över var varje elev befinner sig, även om de också nämnde att resultatet snabbt blev inaktuellt. Bedömningsstödet blir ett sätt för läraren att utvärdera sin undervisning och anpassa undervisningen efter enskilda elevers och gruppens behov. Bland annat poängterar en lärare att gruppens resultat styr hennes fortsatta undervisning och en annan framhåller att resultatet från bedömningsstödet blir ett sätt att utvärdera undervisningen och att tydliggöra progressionen hos eleverna. Det framkommer av resultatet att lärarna anpassar sin undervisning efter eleverna och detta är enligt Hattie (2009) den viktigaste läraregenskapen.

Han menar att förmågan och viljan att anpassa sin undervisning tillsammans med goda relationer är avgörande för elevernas kunskapsutveckling. Genom att lärarna utgår från elevernas resultat visar lärarna att de arbetar utifrån ett formativt förhållningssätt som innebär att elevens lärande är i centrum och att elevernas progression och kunskapsutveckling är i fokus. Det är meningen att den formativa bedömningen ska leda till nya lärandeprocesser, där lärande sker i samspel, för att eleverna ska närma sig nästa utvecklingsnivå (Bruce et al, 2016, Klapp, 2015, Lundahl, 2014, Jönsson, 2013). Detta förhållningssätt går att jämföra med Liberg och Björks (2004) aspekt på läs- och skrivinlärning, som är formad utifrån det sociokulturella perspektivet. De menar att elever lär sig bäst tillsammans med andra och att den sociala samvaron med vuxna och/eller andra barn som kan mer, gör att barn utvecklas och lär sig nya saker.

Av resultatet går det att utläsa att lärarna arbetar med att försöka öka elevernas förståelse om sitt eget lärande. De är alla överens om att det inte räcker med att läraren vet vart eleven befinner sig, utan att utvecklingen även blir tydlig för eleven, för att sedan kunna synliggöra nästa steg i läsutvecklingen. Under lektionstid har de dialog med eleverna och tränar dem även i att göra självbedömningar. Här poängterar Hattie och Timperley (2007) vikten av att läraren är logisk och tydlig för att återkopplingen ska vara meningsfull för eleven. Kopplas dessutom återkopplingen till nya uppgifter blir feedbacken ännu effektivare. Perrenoud (1998) problematiserar användningen av feedback och han menar att lärare måste reflektera över om återkopplingen verkligen når fram till eleven på ett för eleven begripligt sätt. Gipps (1999) menar att den sociokulturella synen på lärande och bedömning utgår ifrån att det är lärarens ansvar att göra eleven medveten om vilka mål som eleven ska arbeta mot för att utveckla elevernas förmåga till självbedömning och metakognitivt lärande. Eleven behöver med andra ord ha förståelse för målen och hur man ska göra för att nå dit. I Läroplanen står det tydligt att varje elev ska utveckla sin förmåga att bedöma både sina egna resultat och även kunna sätta andras bedömningar i relation till sin prestation och individuella förutsättningar (Skolverket, 2016, s. 18).

Lärarna uppgav att i vissa fall har bedömningsstödet gett ny information om elevens läsutveckling. Läraren gör då anpassningar efter elevens progression och följer på så vis elevernas läsutveckling. Enligt resultatet anpassar lärarna undervisningsmetod och material efter eleverna. De poängterar att det är viktigt att välja läsinlärningsmetod som passar elevernas läsutveckling. Det framkommer av resultatet att alla lärarna börjar med att lära ut ljudmetoden, men använder sig sedan även av helordsmetoden och blandar de båda metoderna i sin undervisning. Som vi kunde läsa under rubriken Teoretiska aspekter på framgångsrik läsinlärning i avsnittet Tidigare forskning finns det omfattande forskning som visar på vikten av fonologisk medvetenhet och bokstavskännedom för att kunna knäcka läskoden. Flera forskare, till exempel Alatalo (2011), Krantz (2015) och Myrberg (2007) för att nämna några, ställer sig bakom detta synsätt.

Lärarna använder sig av olika läroböcker till eleverna och dessa väljs ut efter kunskapsnivå i läsutvecklingen. Det framkommer också att elevens intresse kan få styra val av bok. Liberg (2006a) kan hålla med om att fonologisk medvetenhet underlättar för läsinlärning, men att också själva läsinlärningen i sig utvecklar den fonologiska förmågan. Liberg lyfter motivation och intresse som central betydelse för framgångsrik läs- och skrivinlärning. Clay (1991) förespråkar att elever ska ges möjlighet att läsa och skriva i kommunikativa sammanhang för att på så vis utveckla sin förståelse. Moats (2009) anser att det är viktigt att med precision kunna avgöra var en elev befinner sig i sin läsprocess för att på bästa sätt kunna hjälpa eleven framåt i sin läsutveckling. Även Myrberg (2001) och Alatalo (2011) betonar vikten av att

lärare ska kunna använda olika undervisningsmaterial och undervisningsmetoder, för att kunna möta olika elevers förutsättningar.

Alla lärare har genom bedömningsstödet uppmärksammat elever som behöver extra stöd med sin läsning. Tillsammans med speciallärare eller specialpedagog har de planerat vilka extra anpassningar som behövdes göras och inom gruppen har omprioritering av lärartid setts över. Lärarna har också försökt skapa fler tillfällen för eleven att få extra lästräning med en vuxen. Med andra ord prioriteras de elever som har störst svårigheter med läsningen med individuell lästräning. Återigen kan vi referera till forskning om tidiga insatser betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen (Alatalo, 2012, Krantz, 2015, Moats, 2009, Myrberg, 2001, Rose, 2006, Tjernberg, 2013 och Westlund, 2012). Allal och Ducrey (2000) menar att det är bra att synliggöra inläringssvårigheter för att läraren lättare ska kunna utvärdera sin undervisning så att den passar varje elev. Det ultimata målet enligt Allal och Ducrey (2000) är att optimera elevernas kunskaper och i det arbetet har den organisatoriska ramen för undervisningen betydelse, bland annat genom användandet av resurser.

Resultatet visar att lärarna i studien arbetar utifrån Allal och Ducreys (2000) förklaring på det sociokulturella perspektivet om bedömning. De menar att var en elev befinner sig i den proximala utvecklingszonen beror på den pågående interaktionen mellan lärare och elev i undervisningssituationen.

Skolverket (2016) poängterar att de elever som läraren befarar inte kommer nå upp till kunskapskraven ska skyndsamt få det stöd de behöver, vilket blir ett led i att få en likvärdig utbildning. De elever som behöver mer träning ska få mer träning för att få chansen att nå målen. För att utveckla hela gruppens progression i läsutveckling gör flera av lärarna periodvis indelning i olika läsgrupper. Dessa grupper är inte konstanta utan ändras. En av lärarna har dock organiserat sin undervisning utifrån en summativ bedömning i mer eller mindre homogena grupper från terminsstart och detta är inte förenligt med det sociokulturella perspektivet. Klapp (2015) menar att en sådan gruppindelning kan leda till en större skillnad mellan låg- och högpresterande elever.

## 9.2 De sätt som lärarna förknippar användningen av bedömningsstödet till formativ bedömning

Av resultatet framgår det att lärarna ger uttryck för att koppla samman användandet av bedömningsstödet och formativ bedömning till att läraren ska kartlägga var eleven befinner sig någonstans i sin läsutveckling och hjälpa eleven att nå nästa steg i läsutvecklingen. Lärarnas uppfattningar har stöd i forskningen då både Krantz (2015) och Moats (2009) anser det viktigt att avgöra vad en elev befinner sig i sin kunskapsutveckling för att på ett strukturerat sätt kunna hjälpa eleven framåt i sin läsutveckling. Forskningsläget stämmer överens med lärarnas syn på formativ bedömning om att elevens lärande och progression ska vara i centrum vilket är ett grundläggande pedagogiskt förhållningssätt enligt Bruce et al, 2016, Klapp, 2015, Lundahl, 2014 och Jönsson, 2013.

Lärarna synliggör läsutvecklingen för eleven med hjälp av matriser och muntlig framåtsyftande feedback. Jönsson (2013) menar att lärarnas feedback till eleverna är ett sätt för eleverna att få förståelse för "glappet" mellan prestation och målet för arbete. Han anser att det är viktigt att eleven vet var den befinner sig till målet, vart den ska och hur den ska

närma sig målet vilket överensstämmer med lärarnas sätt att arbeta. Vilket är i linje med vad Läroplanen för Grundskolan anser att skolan ska se till att varje elev "utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna" (Skolverket, 2016, s. 18).

Det sociokulturella synsättet som Allal och Ducrey (2000) representerar tolkar Vygotskys proximala utvecklingszon på två olika sätt. Det ena perspektivet förespråkar att det är möjligt att bedöma var en elev befinner sig i den proximala utvecklingszonen och det andra perspektivet menar att bedömningen även inbegriper den pågående interaktionen mellan lärare och elev i undervisningssituationen. De menar att resultatet av elevernas läsutveckling både på grupp och individnivå ska integreras med lärarnas pedagogik. Resultatet i studien visar tydligt att läsundervisningen styrs av individens och gruppens behov. Ett resultat som får stöd av Hirsh och Lindberg (2015) som menar att bedömningsinformation bör användas till att analysera och utveckla sin undervisning. Även Nyberg (2009) framhåller att läraren behöver få syn på att förändrad undervisning bidrar till att eleverna får bättre förutsättningar i sitt lärande.

### 9.3 Lärarnas användning av formativa" verktyg" i läsundervisningen

Lärarna använder sig av formativ bedömning på ett mer mångfacetterat sätt än vad de uppfattar som formativ bedömning vilket resultatet visar. De använder sig av många formativa verktyg i sin läsundervisning. Enligt skolverket (2016) ska eleverna ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva och utveckla sina möjligheter att kommunicera och därigenom få tilltro till sin språkliga förmåga. Bertén och Eriksson (2006) betonar också att läs- och skrivinläring utvecklas i meningsfulla kommunikativa sammanhang. Resultatet visar att lärarna organiserar undervisningen så att eleverna ges tillfälle att samarbeta och samtala vid olika uppgifter. Liberg och Björk (2004), Liberg (2007), Rose (2006) och Skoog (2012) understryker vikten av att läsa och skriva tillsammans samt att samtala om det man läst som det viktigaste stödet när elevernas läsande ska utvecklas. Även det sociokulturella perspektivet fokuserar på att samspel och lärande förstärks i utbyte mellan elever eller mellan lärare och elev (Clay, 1991, Dysthe, 2003, Liberg, 2006a och Säljö, 2005). Forskningsläget och det sociokulturella perspektivets beskrivningar hänger väl ihop med lärarnas syn på hur samarbete utvecklar lärandet.

#### 9.3.1 Processinriktat arbete

En aspekt inom läs- och skrivinläring är att elever lär sig bäst tillsammans med andra (Liberg och Björks, 2004). Det är samspelet med andra barn eller vuxna som kan mer som gör att barnet utvecklas och lär sig nya saker. Vilket stämmer väl överens med det sociokulturella synsättet på lärande. Enligt Allal och Ducrey (2000) definieras lärande genom hur undervisningen är uppbyggd, de redskap som erbjuds i undervisningen eller att eleven exempelvis får "experthjälp" av till exempel en annan elev eller lärare genom samverkan. I samtal med andra kan eleven utveckla sitt eget tänkande och kunnande och nå längre i sin kunskapsutveckling (Vygotsky, 1930). Det stämmer bra med det processinriktat arbete som resultatet visar att en del lärare börjat med. Lärarna har arbetat med sagor och undervisat i hur sagor är uppbyggda. De har tagit fram vissa kriterier som ska finnas med i sagan som till

exempel en huvudperson, en plats eller miljö. Därefter får eleverna oftast tillsammans med andra se om kriterierna finns med. De utvecklar sagan tillsammans.

### 9.3.2 Feedback

Det är viktigt att feedback från läraren är relevant och tydlig för eleven, för att den ska leda till progression i lärandet. Den mest effektiva feedbacken är den som kan kopplas till andra eller nya uppgifter eller att den fokuserar på att eleverna ska gå framåt i sin utveckling (Hattie och Timperley 2007). Även Klapp (2015) förespråkar konkret och tydlig feedback. Hon menar att elevers motivation och intresse för fortsatt lärande ökar vid användandet av feedback. Av resultatet framgår att de flesta lärarna ger eleverna kontinuerlig muntlig framåtsyftande feedback under lektionen i samtal kring exempelvis läsläxan.

Säljö (2014) beskriver att det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att det är lärarens ansvar att medvetandegöra för eleven var den befinner sig i sin läsutveckling och utveckla elevernas självbedömning. Med hjälp av scaffolding, att eleven inledningsvis behöver hjälp av kunnigare person, och formativ bedömning synliggöra för eleven hur han/hon ligger till i sin läsutveckling. Han menar dessutom att det ingår i lärarkompetensen att läsa av elevens utvecklingszon i förhållande till uppgiften och successivt låta eleven ta ett större ansvar, vilket även Hattie (2009) betonar.

Lärarna poängterar vikten av ett gott arbetsklimat och trygg lärmiljö när feedback ges. Den personliga kontakten var viktig för att skapa goda förtroendefulla relationer. Det ska inte handla om att kritisera individen utan att utveckla arbetet. En liknande åsikt framhäver även Hargreaves (2011). Han har i sin studie om feedback kommit fram till att sociala och personliga aspekter har stor betydelse för hur feedbacken tas emot. Goda relationer till läraren och ett tryggt klassrumsklimat gör det lättare för eleven att ta till sig feedbacken. Även Westlund (2012) betonar att ett tryggt inlärningsklimat vid läsinläring är bra för alla elever och speciellt för elever i svårigheter.

En kritisk synpunkt på feedback som Jönsson (2013) lyfter fram är att läraren måste sätta sig in i hur eleven kan tänkas ta emot feedback som ligger utanför deras tankeprocesser och hur eleven fungerar för att feedbacken ska nå fram. Detta resonemang överensstämmer med Perrenoud (1998) som anser att feedback är komplext. Han anser att mycket av den feedback som ges i klassrummen aldrig kommer fram. I resultatet framkommer inte ifall läraren försäkrar sig att feedbacken nått fram, men samtidigt visar resultatet att i och med att lärarna kontinuerligt följer upp elevernas lärande under lektionerna och via bedömningsstödet finns möjlighet för lärarna att förtydliga ifall något varit oklart.

Enligt Hirsh och Lindberg (2015) har empirisk forskning mest fokuserat på feedback till eleven och inte lika mycket på hur undervisningen är upplagd. De menar att formativ bedömning ska verka på två håll. Dels ska bedömningen vara utvecklande för eleven samtidigt som läraren anpassar sin undervisning efter elevens behov, vilket idag inte alltid sker. Resultatet visar inte om lärarna har en djupare förståelse och kunskap om formativa metoder, vilket heller inte var vår avsikt med studien. Däremot framkommer det tydligt att lärarna anpassar sin undervisning efter elevernas behov.

### 9.3.3 Digitala verktyg

I Libergs (2014) rapport *Att använda dator i tidig läs- och skrivundervisning* skriver hon att det finns flera fördelar med att använda dator i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Lärarna kan enklare individualisera undervisningen för alla elever. Elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilda träningsprogram på datorn avviker inte från övriga klasskamrater i och med att alla elever får använda dator. Resultatet visar att lärarnas sätt att använda iPaden i sin läs- och skrivundervisning överensstämmer med vad Liberg kommit fram till i sin rapport. Även Myrberg (2001) betonar fördelarna med användandet av datorstöd tidigt i läsundervisningen. Han påpekar att det krävs ett aktivt lärarstöd, att datorn kan motivera eleverna att jobba med det som upplevs svårt och utan stöd riskerar elevernas progression att avta. Ciampa och Gallagher (2013) har gjort en fallstudie om användandet av mobila enheter i läs- och skrivundervisningen. Deras studie visar också på ökad motivation, engagemang och ökad produktivitet bland eleverna. De tror att den ögonblickliga feedback som eleverna får via apparna ökar engagemanget. Något som lärarna också uppmärksammat. Lärarna brukar även låta eleverna jobba två och två i en app på iPaden. Då ges de möjlighet att diskutera och komma fram till lösningar samtidigt som appen ger dem omedelbar feedback. I och med införandet av iPaden i undervisningen ges nya möjligheter för formativ bedömning att äga rum i klassrummet. Läraren får ny insyn i elevernas lärande, men det blir också en utmaning för hur feedbacken ska framföras till eleven för att utveckla lärandet (Hunt och Pellegrino, 2002).

Att använda iPads som stöd för lärandet passar även in på det sociokulturella perspektivet som anser att digitala verktyg är medierande resurser. Det innebär det stöd eller hjälp en elev får i en inlärningssituation. Stödet kan vara både en person eller av fysiska verktyg (Dysthe, 2003 och Säljö, 2005).

## 10 Slutsatser

Genom att få ta del av hur lärarna fick information om bedömningsstödet och hur resultatet av det ska dokumenteras, finns det hel del att lyfta vidare till rektorer och/eller andra ansvariga i kommunen. Även valet av texter till läsdelen i bedömningsstödet går att göra enklare för lärarna. Vi tycker att speciallärare respektive specialpedagoger borde få det uppdraget så att valet av texter blir mer likvärdigt över kommunen, kanske även på ett nationellt plan. Eftersom genomförandet av bedömningsstödet är väldigt tidskrävande borde alla skolor i kommunen göra likt och tilldela "extra lärartid" i form av specialpedagog/speciallärare eller annan lärare då bedömningsstödet genomförs.

Då forskning påvisar vikten av tidiga insatser för fortsatt progression i läs- och skrivutveckling samt för att få en likvärdig bedömning under det första skolarbetet, har Skolverket på uppdrag av regeringen tagit fram bedömningsstödet. Lärarna vi har intervjuat är positivt inställda till att arbeta med bedömningsstödet och de tycker att det är bra att det är obligatoriskt och på nationell nivå precis som nationella prov. Som blivande speciallärare har vi en förhoppning om att resurser kommer att sättas in tidigare tack vare bedömningsstödet till elever i behov och de elever som har kommit långt i sin läsutveckling ska ges möjlighet till fortsatt stimulans. Tidiga insatser, vilket forskningen påvisar är av stor vikt (Alatalo (2012), Krantz (2015), Moats (2009), Myrberg (2001), Rose (2006), Tjernberg (2013) och Westlund (2012), leder till en positiv läsutveckling. Vi får uppfattningen att bedömningsstödet har varit

till god hjälp när det gäller att stämma av elevernas läsutveckling och att lärarna använder sig av resultatet för att både fundera kring sin läsundervisning och för att formativt hjälpa eleverna framåt i sin läsutveckling

Vi bor i en relativt liten kommun och det tog tid att få tag i lärare som var villiga att ställa upp på en intervju. Vi funderar på om det är en viss "typ" av lärare som ställer upp på att bli intervjuade och vad det i så fall har för inverkan på resultatet? Har vi fått tag på lärare som är intresserade av bedömning och regelbundet reflekterar över sin undervisning? Hade studiens resultat sett annorlunda ut med andra informanter?

Resultatet visar tydligt att den traditionella synen med att börja läsundervisningen med avkodning och ljudningsmetoden tycks vara det undervisningssätt som de intervjuade lärarna inleder sin läsundervisning med. Helordsmetoden blir det mer fokus på när eleverna kommit en bit på väg i sin läsutveckling. Vi vill inte lägga någon värdering om någon av metoderna är bättre än den andre. Vi tänker dem som komplement till varandra och att båda metoderna behövs, som även Liberg (2007) och Frost (2002) framhåller. Bedömningsstödet är upplagt så att det testar fyra olika typer av läsning. Både logografisk läsning (känner igen hela ord), enkel ljudning, avancerad ljudning och ortografisk helordsläsning (Skolverket, 2016:1020), vilket gör att vi tolkar in att Skolverket inte heller lägger någon värdering i vilken läsmetod, ljudning eller helord, som är bättre än någon annan, utan att de olika metoderna har likvärdig betydelse.

För att bedömningsstödet i årskurs 1 ska leda till progression i elevernas läsutveckling tänker vi att det krävs att lärare använder sig av resultatet på ett formativt sätt och anpassar sin undervisning utifrån varje enskild elev. Vi tycker att det framgår av resultatet att lärarna arbetar mer formativt än vad de själva tror. Lärarna arbetar framåtsyftande med sina elever på lite olika sätt och de har elevernas läsutveckling i fokus. Lärarna använder sig av formativ bedömning och av olika formativa verktyg i sin läsundervisning. De arbetar utifrån ett sociokulturellt förhållningssätt där de låter eleverna samarbeta och lära av varandra. IPadens medierande användning i klassrummet för de yngre eleverna är värt att lyfta då de motiverar eleverna till skolarbete och gör att alla elever kan arbeta både individuellt och tillsammans med andra. IPaden underlättar, kompenserar och är ett formativt verktyg som är viktig i läsutvecklingen.

Det denna studie har bidragit med är att konstatera att lärarna kontinuerligt reflekterar och utvecklar sin läsundervisning med hjälp av bedömningsstödet och den bedömning som sker under lektionstid. Lärarens förmåga och vilja att ändra sin undervisning är av betydelse för att få elevens kunskaper att utvecklas optimalt vilket överensstämmer med ett av de sociokulturella perspektiven på bedömning som både vi och Allal och Ducrey (2000) förespråkar.

## 11 Förslag till fortsatt forskning

Då resultatet visar att lärarna utvecklar sin undervisning av resultatet från bedömningsstödet hade det varit intressant att undersöka om lärare ändrar upplägg, innehåll och undervisningsmetod och om detta påverkar elevernas läsutveckling. Vid en uppföljande studie tror vi att observation i kombination med intervjuer hade varit en framgångsrik metod att använda.



Det hade varit intressant att göra en uppföljning på denna studie och undersöka hur progressionen för varje elev sett ut under årskurs 1. Har insatserna som gjorts varit effektiva? Kommer elevernas resultat på Nationella provet i årskurs 3 förbättras tack vare tidigare insatser? Detta skulle kunna vara ett förslag till fortsatt forskning.

## 12 Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder*. Gothenburg studies in educational sciences, 311. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Allal, L. & Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the Zone of Proximal Development. I *Learning and Instruction*, nr. 10, 137–152.
- Berthén, D & Eriksson, I. (2006). Att möjliggöra och bedöma barns skriftsspråkstillägnet – ett sociokulturellt perspektiv. I *Didaktikens Forum*. Årgång 3-Nr 2–2006. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Björk, M. & Liberg, C. (2004). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Tillgänglig: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Bruce, B. Ivarsson, I. Svensson, A-K, & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I Skolverket (red.), *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 13–26). Stockholm: Liber Distribution.
- Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2013). Getting in Touch: Use of Mobile Devices in the Elementary Classroom. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 30(4), 309-328.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann Education.
- Dysthe, O. (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I O. Dysthe. (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Erickson, G & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion. I Lundgren, U. Säljö, R & Liberg, C (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. (s. 559–589). Tredje utgåvan. Natur och Kultur: Stockholm.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.

- Frost, J. (2007). *Läsundervisning. Natur och Kultur*: Stockholm.
- Gee, J. (2003). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I *Handbook of early literacy. Research*, Volym 1.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, Vol. 24, 355- 392.
- Gipps, C. (2001). Social Aspects of Assessment. I Svingby, G & Svingby, S (red.), *Bedömning av kunskap och kompetens*. Konferensrapport nr 18 från PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hargreaves, E. (2011). Teachers' Feedback to Pupils: "Like so Many Bottles Thrown Out to Sea"? I A. Berry & B. Adamson (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). *The power of Feedback*. Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112 DOI: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hunt, E. & Pellegrino, J. W. (2002). *Issues, Examples, and Challenges in formative Assessment. New Directions for teaching and Learning*, 89, 73-85.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup
- Kjellström, K. (2013). Bedömningsmatriser - en metod för analytisk bedömning. I Lindström, Lars (RED), Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid. *Pedagogisk bedömning- om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur: Lund.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket. Hämtad: 2017-02-20.
- Krantz, H. (2015). Tidiga språkliga kognitiva förmågors betydelse för senare läsutveckling. I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Language and Literacy Series. Newark, DE: International Reading Association.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik, (25), 1, 16–35.
- Liberg, C. (2006a). Hur barn lär sig läsa och skriva. 2: a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006b). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). *Läsande, skrivande och samtalande*. I: Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet. Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I: Engström, A. (red.). *Att erövra världen*. Linköpings Universitet.
- Liberg, C. (2014). Att använda dator i tidig läs- och skrivundervisning 2011–2014. Uppsala. Hämtad: 2017-04-17.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Lundberg, I & Höien, T. (1991) Initial Enabling Knowledge and skills in reading Acquisition: Print Awareness and Phonological Segmentation. I: *Phonological Awareness in reading – The Evolution of Current Perspectives* (Ed:s) D.J. Sawyer och B.J. Fox. NY: Springer Verlag
- Moats, L. (2009). *Knowledge foundations for teaching reading and spelling*. Reading & Writing. An interdisciplinary Journal, 22 (4) s. 379–399.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nyberg, E. (2009). *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar – en fallstudie i årskurs 5*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Panadero, E., & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning. Towards a wider conceptualisation of the field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.

- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for education and skills. <[www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/](http://www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/)>. (Hämtat 2017-04-01)
- Shute, V. (2008). *Focus on formative Feedback*. Review of Educational Research March 2008, Vol. 78, No. 1, pp 153-189 DOI:10.3102/003465307313795 <http://rer.aera.net>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2011). Rapport 8. Läs och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/.../Las--och-skrivsvaerigheterdyslexi-i-grundskolan/>
- Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen*. Stockholm.
- Skolverket. (2016). *Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. DNR. 2016:1020.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2016*. Tredje upplagan. Stockholm.
- Skolverket. (2011). *Planering och genomförande av undervisningen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro Universitet.
- Snow, C. E & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Malden, MA: Blackwell.
- Snow, E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Säljö, R. (2014). Lärande och elevers utbildning. I Lundgren, U. Säljö, R & Liberg, C (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. (s. 251–307). Tredje utgåvan. Natur och Kultur: Stockholm.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning. En bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.  
Hämtad 2016-10-06 från  
[http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu\\_Psy/EP\\_03\\_New.pdf](http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf)
- Vygotskij, Lev S (1934/1999): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hoffman & G. Vakar, Trans.).  
Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in Russian in 1934)
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*.  
Stockholm: Natur och Kultur.
- Wiksten Folkeryd, J., Af Geijerstam, Å. & Edling, A. (2006). Textrörlighet - hur  
elever talar om egna och andras texter. I Bjar, L. (red.). *Det hänger på  
språket!* Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1, Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du? Vilken behörighet har du i svenska?
3. Vad är bedömning för dig?
4. Hur har du blivit introducerad till Bedömningsstödet på din skola?
5. Har du arbetat själv eller kollegialt med bedömningsstödet?
6. Hur gör ni när ni genomför arbetet med bedömningsstödet i klass/grupp/enskilt?
7. Hur organiserar du arbetet med bedömningsstödet? Hur går det till?
8. Vad upplever du som positivt i arbetet med bedömningsstödet?
9. Vilka eventuella problem har du identifierat?
10. Vad gör du sen? Vad förväntas du göra enligt instruktionerna?
11. Hur lätt eller svårt är det att följa instruktionerna?
12. Vad gör du med resultatet? Vart tar resultat vägen? Vem får ta del av det? Vad är det dom gör med resultatet?
13. Vad gör du/ni med det enskilda elevens resultat?
14. Vad gör du/ni med gruppens resultat?
15. Undervisningen som helhet?
16. Vad är likt? Vad är olik? Vad är specifikt för enskilda elever? Vad är specifikt för flera barn?
17. Vad klarar alla barn av bra? Vad klarar flera barn av dåligt?
18. Vad säger elevernas resultat om din undervisning?
19. Hur använder du informationen du får av bedömningsstödet för att utveckla elevernas läsning?
20. Har du anpassat din undervisning utifrån den information du får av bedömningsstödet gällande läsning? (Hur? För vem? Insatser? Omfördelning av resurser? Omprioritering? Extra anpassningar?)
21. Hur använder du dig av formativa verktyg vid läsinläring (feedback, kamratrespons, självbedömning, matriser, e-lärande)?

### **Feedback**

Mål?

På vilket sätt?

Fördelar/nackdelar?

### **Kamratbedömning**

Mål?

På vilket sätt?

Fördelar/nackdelar?

### **Självbedömning/ självreglering**

Mål?

På vilket sätt?

Fördelar/nackdelar?

### **Matriser**

Mål?

På vilket sätt?

Fördelar/nackdelar?

## **E-lärande/IKT**

Mål?

På vilket sätt?

Fördelar/nackdelar?

22. Finns det något samband mellan bedömningsstödet och formativ bedömning?

23. Hur ser du på summativ respektive formativ bedömning?



## Bilaga 2, Missivbrev

Hej!

Våra namn är Runa Wieslander och Hanna Carrefors. Vi läser sista terminen på Speciallärarprogrammet på Göteborgs Universitet, där vi nu skriver vår magisteruppsats.

Vi är intresserade av hur lärare använder det nyligen införda bedömningsstödet i svenska i årskurs 1. Uppsatsen kommer att publiceras på internetet via universitetet då uppsatsen godkänts. Men de som läser uppsatsen kommer inte kunna identifiera de personer som medverkat eller vilka skolor undersökningen berör. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ligger till grund för studien. Dessa principer innefattar sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. Intervjuerna kommer att spelas in och materialet hanteras enligt reglerna så att obehöriga inte kommer att komma åt det. Deltagandet är frivilligt och man har rätt att dra tillbaka sitt samtycke när som helst och utan att behöva ange skäl.

Vi hoppas på ert deltagande i vår studie.

Med vänliga hälsningar

Runa Wieslander	<a href="mailto:runa.wieslander@falkenberg.se">runa.wieslander@falkenberg.se</a>
Hanna Carrefors	<a href="mailto:hanna.carrefors@falkenberg.se">hanna.carrefors@falkenberg.se</a>